HELENA ANTIPOFF

Ministério da Educação | Fundação Joaquim Nabuco

Coordenação executiva
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier e Isabela Cribari

Comissão técnica
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier (presidente)
Antonio Carlos Caruso Ronca, Ataíde Alves, Carmen Lúcia Bueno Valle,
Célio da Cunha, Jane Cristina da Silva, José Carlos Wanderley Dias de Freitas,
Justina Iva de Araújo Silva, Lúcia Lodi, Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero

Revisão de conteúdo
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier, Célio da Cunha, Jáder de Medeiros Britto,
José Eustachio Romão, Larissa Vieira dos Santos, Suely Melo e Walter Garcia

Secretaria executiva
Ana Elizabete Negreiros Barroso
Conceição Silva

Alceu Amoroso Lima | Almeida Júnior | Anísio Teixeira
Aparecida Joly Gouveia | Armanda Álvaro Alberto | Azeredo Coutinho
Bertha Lutz | Cecília Meireles | Celso Suckow da Fonseca | Darcy Ribeiro
Durmeval Trigueiro Mendes | Fernando de Azevedo | Florestan Fernandes
Frota Pessoa | Gilberto Freyre | Gustavo Capanema | Heitor Villa-Lobos
Helena Antipoff | Humberto Mauro | José Mário Pires Azanha
Julio de Mesquita Filho | Lourenço Filho | Manoel Bomfim
Manuel da Nóbrega | Nísia Floresta | Paschoal Lemme | Paulo Freire
Roquette-Pinto | Rui Barbosa | Sampaio Dória | Valnir Chagas

Alfred Binet | Andrés Bello
Anton Makarenko | Antonio Gramsci
Bogdan Suchodolski | Carl Rogers | Célestin Freinet
Domingo Sarmiento | Édouard Claparède | Émile Durkheim
Frederic Skinner | Friedrich Fröbel | Friedrich Hegel
Georg Kerschensteiner | Henri Wallon | Ivan Illich
Jan Amos Comênio | Jean Piaget | Jean-Jacques Rousseau
Jean-Ovide Decroly | Johann Herbart
Johann Pestalozzi | John Dewey | José Martí | Lev Vygotsky
Maria Montessori | Ortega y Gasset
Pedro Varela | Roger Cousinet | Sigmund Freud

HELENA ANTIPOFF

Regina Helena de Freitas Campos

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

O propósito de organizar uma coleção de livros sobre educadores e pensadores da educação surgiu da necessidade de se colocar à disposição dos professores e dirigentes da educação de todo o país obras de qualidade para mostrar o que pensaram e fizeram alguns dos principais expoentes da história educacional, nos planos nacional e internacional. A disseminação de conhecimentos nessa área, seguida de debates públicos, constitui passo importante para o amadurecimento de ideias e de alternativas com vistas ao objetivo republicano de melhorar a qualidade das escolas e da prática pedagógica em nosso país.

Para concretizar esse propósito, o Ministério da Educação instituiu Comissão Técnica em 2006, composta por representantes do MEC, de instituições educacionais, de universidades e da Unesco que, após longas reuniões, chegou a uma lista de trinta brasileiros e trinta estrangeiros, cuja escolha teve por critérios o reconhecimento histórico e o alcance de suas reflexões e contribuições para o avanço da educação. No plano internacional, optou-se por aproveitar a coleção *Penseurs de l´éducation,* organizada pelo *International Bureau of Education* (IBE) da Unesco em Genebra, que reúne alguns dos maiores pensadores da educação de todos os tempos e culturas.

Para garantir o êxito e a qualidade deste ambicioso projeto editorial, o MEC recorreu aos pesquisadores do Instituto Paulo Freire e de diversas universidades, em condições de cumprir os objetivos previstos pelo projeto.

Ao se iniciar a publicação da Coleção Educadores*, o MEC, em parceria com a Unesco e a Fundação Joaquim Nabuco, favorece o aprofundamento das políticas educacionais no Brasil, como também contribui para a união indissociável entre a teoria e a prática, que é o de que mais necessitamos nestes tempos de transição para cenários mais promissores.

É importante sublinhar que o lançamento desta Coleção coincide com o 80º aniversário de criação do Ministério da Educação e sugere reflexões oportunas. Ao tempo em que ele foi criado, em novembro de 1930, a educação brasileira vivia um clima de esperanças e expectativas alentadoras em decorrência das mudanças que se operavam nos campos político, econômico e cultural. A divulgação do *Manifesto dos pioneiros* em 1932, a fundação, em 1934, da Universidade de São Paulo e da Universidade do Distrito Federal, em 1935, são alguns dos exemplos anunciadores de novos tempos tão bem sintetizados por Fernando de Azevedo no *Manifesto dos pioneiros*.

Todavia, a imposição ao país da Constituição de 1937 e do Estado Novo, haveria de interromper por vários anos a luta auspiciosa do movimento educacional dos anos 1920 e 1930 do século passado, que só seria retomada com a redemocratização do país, em 1945. Os anos que se seguiram, em clima de maior liberdade, possibilitaram alguns avanços definitivos como as várias campanhas educacionais nos anos 1950, a criação da Capes e do CNPq e a aprovação, após muitos embates, da primeira Lei de Diretrizes e Bases no começo da década de 1960. No entanto, as grandes esperanças e aspirações retrabalhadas e reavivadas nessa fase e tão bem sintetizadas pelo *Manifesto dos Educadores de 1959*, também redigido por Fernando de Azevedo, haveriam de ser novamente interrompidas em 1964 por uma nova ditadura de quase dois decênios.

---

* A relação completa dos educadores que integram a coleção encontra-se no início deste volume.

Assim, pode-se dizer que, em certo sentido, o atual estágio da educação brasileira representa uma retomada dos ideais dos manifestos de 1932 e de 1959, devidamente contextualizados com o tempo presente. Estou certo de que o lançamento, em 2007, do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como mecanismo de estado para a implementação do Plano Nacional da Educação começou a resgatar muitos dos objetivos da política educacional presentes em ambos os manifestos. Acredito que não será demais afirmar que o grande argumento do *Manifesto de 1932*, cuja reedição consta da presente Coleção, juntamente com o *Manifesto de 1959*, é de impressionante atualidade: "Na hierarquia dos problemas de uma nação, nenhum sobreleva em importância, ao da educação". Esse lema inspira e dá forças ao movimento de ideias e de ações a que hoje assistimos em todo o país para fazer da educação uma prioridade de estado.

Fernando Haddad
Ministro de Estado da Educação

HELENA ANTIPOFF
(1892 - 1974)

Regina Helena de Freitas Campos[1]

O que me preocupa ainda é sobretudo a harmonia entre os homens, aquela constante afabilidade, o respeito e a confiança mútua que devem existir entre todos aqueles que convivem, construindo o presente e o futuro.
Helena Antipoff

Estudo biográfico da educadora

Helena Antipoff, psicóloga e educadora russa radicada no Brasil a partir de 1929, teve um papel importante no desenvolvimento e consolidação de uma perspectiva sociocultural na análise psicológica e psicossocial dos fenômenos educativos. Destacou-se especialmente na educação de excepcionais e na educação rural no Brasil, bem como no desenvolvimento de talentos. Formada em psicologia e educação na Europa – em Paris, Genebra e São Petersburgo – participou ativamente da implantação da reforma do ensino de inspiração escolanovista realizada em Minas Gerais em 1927 e 1928, quando convidada pelo governo mineiro a dirigir o laboratório de psicologia da recém-instalada Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte. A partir dos anos 1940, sempre com base na observação das características psicológicas e psicossociais das crianças mineiras e no estudo do funcionamento das escolas primárias

[1] Professora associada de psicologia da educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, presidente do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff.

locais, propôs uma série de iniciativas voltadas para a democratização do sistema educacional, a ampliação das oportunidades e a inclusão dos excepcionais no ensino regular, além da formação de educadores para atuar na educação básica urbana e especialmente na educação rural. Seu trabalho como educadora se caracteriza pelos valores humanistas e democráticos e pela preocupação em utilizar a ciência como guia da ação.

Podemos dividir a experiência de Helena Antipoff em três períodos: a formação científica e humanista na Europa (1909-1929); a fase em que trava conhecimento com a realidade socioeducacional brasileira (1929-1945) e o período em que trabalha na proposição de alternativas práticas nas áreas da educação especial e da educação rural, ao mesmo tempo em que contribui para a institucionalização da área da psicologia no Brasil (1945-1974).

Sua contribuição à análise do desenvolvimento intelectual e psicossocial das crianças e adolescentes em idade escolar, baseada na observação de fatores ambientais e culturais, está relacionada à formação obtida em Genebra junto aos estudiosos de orientação interacionista e à influência da abordagem sócio-histórica da psicologia soviética.

Neste livro, vamos acompanhar a trajetória de Helena Antipoff como psicóloga e educadora e comentar os trabalhos que ela nos legou, especialmente suas reflexões sobre o papel da educação na promoção do desenvolvimento humano solidário e sobre a função da escola na democratização da sociedade.

O livro é baseado em nossos estudos da obra de Helena Antipoff desde a elaboração de tese de doutorado defendida na Universidade de Stanford, EUA (Campos, 1989), no relato de seu filho, Daniel Antipoff, em *Helena Antipoff: sua vida, sua obra* (Antipoff, D., 1975 e Antipoff, D., 1996), e no trabalho que desenvolvemos na organização do acervo da educadora, pertencente ao Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff.

Daniel dedicou seu livro "aos jovens ainda indecisos quanto à sua ocupação futura, apontando-lhes o exemplo de minha mãe como sugestão de vida, de afeto e ajuda aos seres humanos". Seguindo os passos de Daniel, dedicamos este trabalho aos educadores e estudantes que buscam nas ciências da educação os meios de contribuir para a construção da democracia baseada nos valores da solidariedade, da lealdade e do respeito mútuo, defendidos e vivenciados por Helena Antipoff em sua longa e produtiva carreira.

Primeiro período:
A formação científica e humanista na Europa

Helena Antipoff nasceu em 25 de março de 1892 em Grodno, na Rússia. Grodno era uma cidadezinha localizada no noroeste do país, perto do mar Báltico, onde a família viveu alguns anos. Seu pai, Wladimir Vassilevitch, era capitão do Exército russo. A mãe, Sofia Constantinovna, era filha de um oficial do Exército falecido prematuramente. Culta e bem-educada, falando o francês e o alemão, formou-se em pedagogia em Lodz e casou-se aos 19 anos. Após um primeiro período de incertezas, por volta de 1901 o casal e as duas filhas, Helena e Zina, foram morar em São Petersburgo, então capital da Rússia, onde o pai cursou a Academia do Estado-Maior do Exército, com sucesso.

Vivendo em São Petersburgo até 1909, Helena foi educada com muito cuidado nesse grande centro cultural do leste europeu. Seu filho Daniel destaca, na educação da jovem Helena, a influência de uma governanta francesa, que lhe ensinou o idioma de Alfred Binet; a ênfase no hábito da leitura, muito valorizado pela família Antipoff, que dedicava várias horas por dia e inclusive os feriados à leitura de obras clássicas da literatura russa e também estrangeira; o interesse pela música, que levou Helena a aprender a tocar piano; e, finalmente, o valor dado à educação e à cultura geral. A mãe, pedagoga de formação, orgulhava-se de se ocupar pessoalmente

da educação das filhas. O pai preparava-se para também ser professor, na Academia Militar.

A atmosfera cultural de São Petersburgo – que recebia as influências da Europa ocidental – foi importante na sua formação. Na Escola Normal, Helena foi encorajada a se dedicar aos estudos científicos por um professor que havia sido discípulo de Pavlov, o conhecido fisiologista russo que obteve o Prêmio Nobel em 1905 por suas descobertas sobre o funcionamento dos reflexos incondicionados e condicionados em cães. Ao mesmo tempo, a estudante se interessava pelas obras de escritores realistas, que descreviam a vida cotidiana do povo russo. Romancistas como Máximo Gorki (1868-1936), criador da literatura social russa, chamavam a atenção para as duras condições de vida das classes populares e buscavam despertar entre elas a consciência política, promovendo sua participação nas transformações sociais que consideravam necessárias no país.

Com efeito, nos primeiros anos do século XX a Rússia passou por sucessivas crises políticas, decorrentes das tensões entre a monarquia absolutista dos czares e as demandas por democracia e pela instalação de um regime parlamentar que emanavam da sociedade. O último dos czares, Nicolau II, seguindo a tradição autocrática, acreditava que seu poder não poderia ser limitado por leis ou pela burocracia, pois ele seria o representante máximo da Rússia, a personificação de Deus na Terra, ao mesmo tempo um pai e um deus para seu povo. Por outro lado, sob a influência de ideias modernas vindas do Ocidente, as novas classes urbanas lutavam pela implantação de um governo constitucional, com respeito aos direitos civis. Os conflitos decorrentes dessas diferentes posições políticas geravam insegurança, e os sinais de que um movimento revolucionário se aproximava levaram a família Antipoff a se mudar para Paris, na França, em 1909. Como muitas famílias russas mais abastadas, no período, a ideia era procurar oportunidades de estudo

para os filhos na Europa ocidental. O capitão Antipoff permaneceu em seu posto em São Petersburgo, e Sofia Antipoff transferiu-se com as filhas para Paris. Enquanto a mãe ensinava russo para pequenos grupos de estudantes em seu próprio apartamento, Helena decidiu prosseguir seus estudos na Universidade de Paris, a famosa Sorbonne. Sua primeira opção foi a medicina. Contudo, logo começou a se interessar pela psicologia, ciência nova que chamava a atenção dos estudantes e intelectuais pelos resultados de pesquisa e descobertas apresentadas pelos laboratórios que então se estabeleceram em diversas universidades europeias.

De Paris a Genebra – a construção do espírito científico na educação (1909-1915)

Helena Antipoff reconheceu a influência dos seminários que frequentou em Paris, na Sorbonne e no Collège de France sobre a elaboração de seu ponto de vista em psicologia. Entre os filósofos e psicólogos franceses, destacou especialmente Henri Bergson (1859-1941), por sua abordagem fenomenológica no estudo da consciência, e Pierre Janet (1859-1947), por sua abordagem funcional do comportamento humano. Nos primeiros anos do século XX, Bergson influenciou os psicólogos de duas maneiras. Em primeiro lugar, criticou tanto a teoria associacionista quanto o estruturalismo, por reduzirem a consciência humana a unidades discretas. Para ele, a consciência deveria ser apreendida como uma totalidade, de maneira semelhante àquela proposta por William James (1842-1910), para quem o "fluxo da consciência" deveria ser tomado como uma experiência contínua e duradoura. Em segundo lugar, Bergson recusava a redução das estruturas básicas da mente humana a conceitos utilizados na psicologia animal. Para ele, seres humanos não possuíam instintos, característica dos animais. A apreensão do fluxo da consciência somente seria possível através da intuição, isto é, da experiência de ser consciente. Com essas

ideias, Bergson tornou-se um dos fundadores da fenomenologia como escola de pensamento na filosofia e na psicologia. Já Pierre Janet (1859-1947) era um psiquiatra que, como Sigmund Freud (1856-1939), interpretava as doenças mentais como desordens da consciência geradas no nível inconsciente.

Na mesma época, Alfred Binet (1857-1911) estudava a psicologia infantil no Laboratório de Psicologia da Sorbonne, especialmente o desenvolvimento das funções psicológicas superiores – memória, imaginação, atenção, compreensão. A partir desses estudos, feitos inicialmente com base em entrevistas realizadas com suas duas filhas – Marguerite e Armande – Binet associou-se ao médico psiquiatra Théodore Simon (1873-1960) na elaboração dos primeiros testes de medida do desenvolvimento da inteligência. Concebidos para auxiliar as escolas primárias na identificação e tratamento de problemas de aprendizagem nas chamadas salas especiais, esses testes forneceram uma base científica para a psicologia. Tratava-se de comparar as crianças em relação ao desenvolvimento de suas funções superiores, criando um instrumento de medida baseado em dados psicológicos e não físicos (medida do crânio, por exemplo). O trabalho empírico de validação desses testes demandava a participação de diversos colaboradores. Helena Antipoff participou desse trabalho logo após a morte de Binet, em 1911, e estagiou junto ao Dr. Simon na aplicação e análise dos resultados dos testes. Inicia-se assim sua formação em psicologia, associada a um crescente interesse pela pedagogia.

Foi no Laboratório de Psicologia da Sorbonne que Helena Antipoff ficou conhecendo Édouard Claparède (1873-1940), médico e psicólogo suíço que teve uma influência duradoura em sua formação como psicóloga. Diretor do Laboratório de Psicologia da Universidade de Genebra desde 1904, Claparède foi um dos líderes no estudo da psicologia da criança na Europa. Seu livro mais conhecido – *Psicologia da criança e pedagogia experimental*

(1909) – foi traduzido em dez línguas e tornou-se referência para muitos psicólogos e educadores na época. Com base em uma abordagem funcional dos fenômenos psicológicos, Claparède considerava que o sentido das ações humanas deveria ser buscado no processo de adaptação do sujeito ao ambiente, guiado pelo interesse. Considerava ainda que, assim como a psicologia tinha se tornado uma disciplina experimental, na qual o estudo empírico dos interesses, emoções e pensamentos da criança contribuía para a compreensão da psicologia humana em geral, também a pedagogia deveria se tornar uma ciência experimental. Seu objetivo seria estudar empiricamente os processos de ensino em situações concretas, visando a desenvolver a ciência da educação.

Com essas ideias, Claparède liderou um grupo de estudiosos e profissionais da educação em Genebra na criação, em 1912, do Instituto Jean-Jacques Rousseau, escola destinada à formação de educadores e centro de pesquisa em ciências da educação. Na época da criação do Instituto, Claparède visitou o Laboratório de Psicologia da Sorbonne, onde Helena Antipoff o conheceu e foi convidada a prosseguir seus estudos naquela instituição. Transferiu-se então para Genebra, matriculou-se no Instituto Rousseau, onde se diplomou em 1914. Enquanto aluna de Claparède, Helena colaborou na instalação da *Maison des Petits*, escola infantil anexa ao Instituto, destinada à experimentação de métodos de ensino e à pesquisa em psicologia da criança.

Desde 1899, Genebra abrigava o Escritório Internacional das Escolas Novas, organizado pelo educador suíço Adolphe Ferrière (1879-1960) para reunir informações sobre o movimento de renovação escolar que atravessava a Europa, conhecido no Brasil como movimento da Escola Nova. Durante as primeiras décadas do século XX, Ferrière visitou muitas escolas experimentais na Suíça, França e Inglaterra, e observou as inovações introduzidas nas práticas educativas e na organização escolar. Com base nessas

observações, elaborou uma lista de trinta características das chamadas "Escolas Novas", aprovada em 1921 em um congresso realizado em Calais, na França. Entre essas características encontravam-se a ênfase no equilíbrio harmônico entre aprendizagens intelectuais, manuais e artísticas; métodos ativos e trabalho individualizado; cultura da autonomia e prática da cooperação e do autogoverno (*self-government*) com grupos de crianças; coeducação dos sexos; redefinição das tarefas dos professores como educadores na direção das escolas, preocupação com a formação intelectual e moral dos alunos (Hameline, 2002; Lourenço Filho, 2002).

A contribuição específica do Instituto Rousseau ao escolanovismo centrou-se na proposta da chamada "Escola Ativa" – a escola cujo objetivo seria promover a autonomia da criança através de métodos pedagógicos destinados a mobilizar seus interesses e sua atividade espontânea – uma educação através da ação, nas palavras de Ferrière. A expressão foi utilizada por Pierre Bovet, primeiro diretor do Instituto Rousseau, como referência à pedagogia então desenvolvida em Genebra, uma espécie de "revolução copernicana" na educação, nas palavras de Claparède. Se a chamada "escola tradicional" se caracterizava pelo excesso de intelectualismo, por uma instrução livresca, que tendia a promover a passividade nos alunos, a "Escola Ativa" pretendia centrar o ensino nos interesses e atividades espontâneos da criança, baseando o trabalho educativo nos conhecimentos da psicologia funcional. A ideia era adaptar a escola à criança e não o contrário (Claparède, 1931; Hameline *et al.*, 1995). Na tradição europeia, o movimento da Escola Nova inclui diversas proposições relacionadas à organização escolar e à aprendizagem, correspondendo em linhas gerais ao "movimento da educação progressiva", inspirado na obra de John Dewey (1859-1952), a escola destinada a promover a formação para a democracia, na tradição norte-americana. O movimento da "Escola Ativa" refere-se à abordagem específica de Genebra, que enfatizava especialmente a

espontaneidade, a autonomia e a criatividade das crianças no processo de aprendizagem.

O contato de Antipoff com Claparède foi crucial no desenvolvimento da visão da educadora sobre as relações entre inteligência e educação. No Instituto Rousseau, ela viria a se informar de maneira mais completa sobre a abordagem funcional da psicologia da inteligência e sobre os métodos ativos.

Claparède concebia a inteligência como um processo ativo, na tradição da psicologia funcional de Dewey e William James. Essa abordagem opunha-se tanto ao conceito inatista, como um "sistema de faculdades da mente que considera a inteligência como a faculdade primordial, única e impossível de analisar", quanto ao conceito associacionista, no qual a inteligência se confunde com "um jogo de associações adquiridas" (Claparède, 1931, pp. 138-139). O autor, ao contrário, considerava a inteligência como um instrumento ativo de adaptação a novas situações. Essa abordagem – denominada interacionista ou, mais recentemente, construtivista – assume que o desenvolvimento da inteligência resulta da exploração, pelo sujeito, de soluções possíveis para um novo problema que lhe é colocado, seja pelo meio ambiente, seja pelo próprio pensamento. Assim, a inteligência se constrói a partir da ação do sujeito sobre o ambiente ou sobre o raciocínio, e é a estrutura da ação que, uma vez internalizada, constitui a estrutura de um pensamento inteligente.

Claparède começou a desenvolver sua teoria da inteligência em 1913. Sua hipótese se baseava nas teorias que consideravam a aprendizagem (aquisição de novos conhecimentos) como um processo de ensaio e erro, conforme a abordagem holística de Herbert Jennings (1868-1947) e de Edward Thorndike (1874-1949). Diferentemente de Thorndike, no entanto, o psicólogo genebrino não concordava com a hipótese associacionista que sustentava não haver processos psicológicos superiores envolvidos nas tentativas de ensaio e erro, nem achava que esses comportamentos fossem

controlados apenas a partir do ambiente. Sustentava, ao contrário, que os seres humanos, ao se engajar nas tentativas de solução de problemas por ensaio e erro, apresentam comportamentos dirigidos por metas, e não apenas reações ao ambiente. Também estaria presente, no processo, a consciência da pesquisa que levaria à solução do problema. Essa posição, assimilada por Jean Piaget (1896-1980) em seu trabalho como psicólogo (Piaget, 1975/1936, pp. 357-359), foi apresentada de maneira completa em 1933, no artigo sobre a "Gênese da hipótese", publicado no periódico suíço *Archives de Psychologie*. Esse artigo foi dedicado a Helena Antipoff, que colaborou na coleta e análise dos dados da pesquisa quando veio a trabalhar como assistente de Claparède em Genebra, entre 1926 e 1929 (Claparède, 1933).

Os princípios da educação funcional decorriam dessa visão do desenvolvimento das capacidades cognitivas. A proposta funcionalista sustentava que o processo educativo e o planejamento das atividades escolares deveriam ser baseados nos interesses das crianças. Nessa abordagem, a finalidade da educação seria precisamente o desenvolvimento das capacidades cognitivas, pois a inteligência seria desenvolvida à medida que os estudantes tivessem oportunidades de manipular o ambiente e buscar ativamente soluções para os problemas colocados para eles na escola (Claparède, 1931). Claparède definia a educação funcional como:

> a educação que propõe desenvolver os processos mentais considerados não em si mesmos, mas em seu sentido biológico, seu papel e sua utilidade para ações presentes e futuras. A educação funcional toma a *necessidade* da criança, seu *interesse* em atingir um objetivo como alavanca da atividade que se pretende despertar. (Claparède, 1931, p. 7)

Para ele, a educação funcional deveria se basear nos interesses da criança e em suas atividades mais espontâneas de solução de problemas. Nessa perspectiva, a educação, em vez de depender das habilidades mentais inatas, seria o processo que permitiria a

construção de habilidades. Por essa razão essa abordagem foi mais tarde denominada *construtivista* por Jean Piaget.

A educação funcional seria então a base teórica para o planejamento dos métodos educativos da "Escola Ativa" desenvolvidos na *Maison des Petits*, escola experimental vinculada ao Instituto Rousseau e que deveria ser uma espécie de laboratório de práticas educativas com as finalidades de "pesquisar, experimentar, colocar em evidência as descobertas da psicologia relativas ao processo de desenvolvimento da criança" e também "expor uma equipe de educadores à demonstração dessas descobertas" (Audemars; Fafendel, 1950, p. 10).

A *Maison des Petits*, estabelecida por iniciativa do Instituto Rousseau em novembro de 1913, foi incorporada ao sistema público de educação da Suíça em 1922. Claparède relatou que, no início, as atividades educativas propostas na *Maison* eram inspiradas nas ideias de Maria Montessori (1870-1952). A famosa médica e educadora italiana havia revolucionado os métodos educativos destinados às crianças deficientes, utilizando-os posteriormente na educação das crianças normais, com grande sucesso. Montessori considerava que o desenvolvimento biológico espontâneo deveria guiar a educação das crianças. Para ela, "a vida é desenvolvimento, e educar será permitir esse desenvolvimento" (Lourenço Filho, 2002, p. 274). Os princípios básicos da pedagogia montessoriana são a *liberdade*, entendida como respeito ao desenvolvimento da criança, condição de expansão da vida; a *atividade*, que resulta da liberdade para a manifestação espontânea das tendências e preferências individuais; e o *respeito à individualidade*, corolário necessário dos dois primeiros princípios. O objetivo geral da educação montessoriana é a formação de seres humanos independentes e livres.

A didática preconizada por Montessori, no entanto, contradiz um pouco esses princípios libertários, pois se baseia no associacionismo e propõe uma espécie de adestramento através de estímulos

preestabelecidos à atividade, os conhecidos jogos e materiais instrucionais adequados a cada idade. A equipe do Instituto Rousseau logo percebeu que esse excessivo artificialismo da proposta montessoriana tendia a prejudicar a criatividade das crianças. Claparède formulou a crítica ao sistema de Montessori da seguinte forma:

> Diretamente inspirado na educação dos anormais, que precisam ser constantemente estimulados, guiados, exercitados, precisamente porque lhes faltam os impulsos naturais à vida mental, o sistema Montessori não reconhece suficientemente que a criança normal, no fundo, se desenvolve por si mesma, e que o que é importante, antes de tudo, é colocá-la em um ambiente propício a satisfazer seus interesses, as necessidades de sua curiosidade e de movimento em um meio que coloque tanto quanto possível problemas de ação e de pensamento à sua pequena inteligência. (Claparède, 1926, pp. 39-40)

Seguindo as recomendações de Claparède, Mina Audemars (1882-1971) e Louise Lafendel (1872-1971), educadoras genebrinas a quem foi confiada a direção da *Maison*, assim se expressaram sobre o processo educativo que almejavam:

> Primeiro a criança adapta as coisas a si mesma, mais tarde ela se adapta e se conforma às demandas dos objetos. É somente após a experiência pessoal com este ou aquele objeto, este ou aquele jogo, que a criança pode se submeter ao caminho traçado pela experiência de outra pessoa. (Audemars; Lafendel, 1950, pp. 14-15)

Nessas passagens, vemos que os teóricos da "Escola Ativa" suíça estavam primariamente comprometidos com o desenvolvimento da inteligência individual. Nos seus escritos (diferentemente de John Dewey, nos Estados Unidos, e de Lev S. Vygotski, na União Soviética), o desenvolvimento da sociabilidade era raramente enfatizado.

Antipoff fez sua aprendizagem como pesquisadora no Instituto Rousseau, entre 1912 e 1914. Durante sua estadia em Genebra, frequentou os seminários do Instituto, onde obteve o diploma de psicóloga e educadora. Nessa época atuou também na *Maison des Petits*, onde foi a primeira professora, sob a supervisão de Claparède (Hameline, 1996, p. 23).

Em 1916, teve de deixar a tranquilidade de Genebra e voltar à Rússia, para cuidar do pai, severamente ferido nas lutas que se seguiram à invasão da Rússia durante a Primeira Guerra Mundial (1914-1918).

Na Rússia novamente (1916-1924): a ciência na reconstrução da sociedade

Entre 1916 e 1924, Antipoff fixou-se na Rússia. Durante os anos 1916-1917, enquanto cuidava do pai, ela testemunhou os efeitos devastadores da Grande Guerra (1914-1918) e também da crise política que resultou na Revolução Comunista de 1917. Seu pai, coronel do Exército do Czar, havia sido ferido durante uma rebelião popular em Smolensk, a sudoeste de Moscou. Como oficial do regime czarista, ele não poderia ser tratado em um hospital público, pelo risco de ser atacado pelos rebeldes. A filha conseguiu que ele fosse tratado em casa de parentes na Crimeia, em uma cidade chamada Simferopol, à beira do Mar Negro.

Após se certificar de que o pai estava se restabelecendo, Helena retornou a Petrogrado[2], onde a situação política estava cada vez mais crítica. Os conflitos entre os comunistas e os adeptos do regime czarista se multiplicavam. Diante da insegurança que atravessava a cidade, a psicóloga se ofereceu para dirigir uma espécie de abrigo para crianças abandonadas, com a autorização dos governantes locais.

Essas crianças, segundo seu depoimento, tinham perdido as famílias no processo de desorganização do país devido tanto à guerra quanto aos distúrbios sociais que anunciavam a Revolução Comunista. Viviam sozinhas nas ruas das grandes cidades russas, amedrontando a população. O governo criou então instituições

---

[2] A cidade de São Petersburgo, fundada por Pedro, o Grande, em 1703, tornou-se capital da Rússia em 1712. Palco principal da Revolução Comunista de 1917, teve o nome mudado para Petrogrado, até 1924, e Leningrado, de 1924 a 1991, em homenagem ao líder revolucionário Vladimir Ilitch Ulianov (Lênin). Em 1991, com a queda do regime comunista, voltou à antiga denominação, São Petersburgo.

para abrigá-las e encaminhá-las a internatos onde pudessem ser reeducadas. Após a Revolução, depois de um período de incerteza e de crise, Antipoff reassumiu suas funções no abrigo mantido pelo distrito educacional de Petrogrado, onde se tornou conhecida como a educadora francesa, "l'éducatrice française" (Antipoff, D., 1975, pp. 65-66; Antipoff, H., 1931/1992).

No orfanato, a tarefa de Helena era fazer o exame psicológico das crianças e planejar sua reeducação. Para a avaliação psicológica, utilizou os testes que já lhe eram familiares, como a escala de medida da inteligência proposta por Alfred Binet e Théodore Simon. Além dos testes, ela passou a trabalhar com a técnica de estudo da personalidade desenvolvida pelo psicólogo russo Alexandre Lazurski, denominada "experimentação natural".

Lazurski foi um dos primeiros psicólogos russos a trabalhar com os testes mentais no Instituto Psiconeurológico de São Petersburgo, sob a direção de Vladimir Bekhterev. A técnica da "experimentação natural" era uma alternativa ao uso dos testes padronizados, e consistia em observar as crianças em seu ambiente natural, evitando assim a artificialidade do laboratório, fazendo anotações contínuas sobre as condutas das crianças, e a seguir classificando e interpretando tais condutas em grandes categorias (movimentos, sentimentos, imaginação, percepção e memória, pensamento, vontade).

O objetivo das observações sistemáticas era descrever a personalidade da criança em seus aspectos psicomotores, afetivos, cognitivos e volitivos (Antipoff, H., 1926). O próprio Lazurski apresentou seu método no Congresso Russo de Pedagogia Experimental realizado em Moscou em 1926, dizendo: "Estudamos a personalidade a partir da própria vida" (Lazurski, citado por Antipoff, 1926).

Após a Revolução Comunista, os estudos científicos eram altamente valorizados na União Soviética. Os líderes revolucionários acreditavam que, assim como a Revolução havia sido feita em

nome da ciência (a ciência da história proposta por Karl Marx), os cientistas poderiam também colaborar na solução dos graves problemas econômicos e sociais do país. Eles esperavam que os conceitos do materialismo histórico e dialético fossem mais bem desenvolvidos e explorados pelos cientistas de todas as áreas do conhecimento. Essa agenda foi assumida por um grupo de psicólogos dedicados à pesquisa em psicologia educacional e sobre a deficiência mental. Esses domínios constituíam a área da pedologia[3], cujo desenvolvimento foi considerado prioritário pelos primeiros governos revolucionários. Van Der Veer e Valsiner (1996) relatam que esse renovado interesse pela pedologia foi ampliado em consequência dos diversos experimentos educacionais promovidos pelo novo governo com o objetivo de expandir as oportunidades educacionais e de modelar a natureza humana para atender às finalidades do socialismo.

Um dos líderes mais conhecidos desse movimento de aplicação da psicologia à educação foi Liev Semionovich Vygotski (1896-1934) – um dos primeiros psicólogos soviéticos a buscar relacionar os conceitos do materialismo dialético à psicologia. Vygotski enfatizava o papel da educação na promoção do desenvolvimento psicológico, pois considerava que a consciência humana se formava a partir da internalização da estrutura do contexto cultural em que o sujeito vive. Para o autor e o grupo de estudiosos das ciências da mente que com ele trabalhava – incluindo Alexander Romanovitch Luria (1902-1977) e Alexei Nikolaevich Leontiev (1903-1979) – o desenvolvimento mental não seria baseado apenas na maturação do organismo, biologicamente determinada. Ao contrário, ao se analisar as funções psicológicas superiores – linguagem, pensamento, imaginação, cognição em geral – era preciso avaliar em que medida esses processos seriam modelados pelas experiências socioculturais do indivíduo. Essa nova perspectiva sugeria que as habilidades cognitivas dos

[3] Pedologia = estudo da criança.

seres humanos seriam efetivamente construídas a partir da experiência cultural, na interação social.

A abordagem histórico-cultural proposta por Vygotski e seus colaboradores opunha-se a teorias da cognição que consideravam as habilidades mentais como resultado de processos de maturação biológica. Para o grupo soviético, o desenvolvimento da cognição humana seria o resultado da interação entre cultura e indivíduo a partir da ação do sujeito sobre o ambiente, utilizando ferramentas concretas ou simbólicas – os instrumentos de trabalho ou a própria linguagem.

Essa abordagem, ao enfatizar a construção dos processos mentais através da internalização das estruturas da ação sobre o ambiente, pode ser considerada construtivista. Entretanto, para Vygotski e seu colegas, o conceito de meio ambiente era diferente daquele utilizado pela escola de Genebra. Enquanto para os genebrinos o ambiente era indiferenciado, a pesquisa focando sempre a ação do sujeito e suas elaborações cognitivas, para a teoria do desenvolvimento mental proposta por Vygotski o ambiente era sempre sociocultural, resultante da construção histórica. Assim, o desenvolvimento mental era o resultado tanto do impacto da sociedade e da cultura sobre o indivíduo, através da mediação da linguagem, quanto da ação do indivíduo sobre o ambiente, através da mediação dos instrumentos de trabalho e de comunicação. Nessa perspectiva, o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores seria cultural e socialmente determinado. Consequentemente, a educação e mesmo a escolarização, em vez de se apoiarem nas habilidades mentais individuais já dadas pela natureza, seriam responsáveis por prover os meios de desenvolver as capacidades de cada sujeito (Vygotski, 1995; Van der Veer; Valsiner, 1996).

Uma proposta original: a análise psicossocial da cognição

O trabalho de Helena Antipoff durante sua estada na União Soviética parece ter sido influenciado pela abordagem histórico-

cultural. A síntese entre a concepção de inteligência proposta por Binet e Claparède e a perspectiva histórico-cultural da psicologia soviética resultou na proposição do conceito de "inteligência civilizada" para se referir à capacidade intelectual medida pelos testes criados por Alfred Binet. Esse conceito pode ser considerado a contribuição mais original e relevante de Helena Antipoff à teoria da inteligência em psicologia.

Para desenvolver sua concepção acerca da inteligência e sua medida através dos testes de nível mental, Antipoff partiu da definição de Claparède: a inteligência como capacidade de resolver, pelo pensamento, problemas novos. Nessa concepção, a inteligência seria aquela capacidade que intervém quando falham os outros instrumentos de adaptação de que dispõe o indivíduo – o instinto (a programação biológica) ou o hábito (comportamentos já testados e bem-sucedidos em situações anteriores). Na perspectiva de Binet, a inteligência compreenderia quatro elementos fundamentais: a compreensão, a invenção, a censura e a direção de pensamento.

No entanto, os chamados testes de inteligência só muito imperfeitamente mediriam essas quatro capacidades. Esses testes poderiam ser considerados instrumentos de avaliação do que poderia ser denominado o nível intelectual geral, esclarecendo alguns aspectos dessa inteligência dita global:

> Se os testes Binet-Simon trazem o nome de testes de inteligência, este último termo é encarado não como uma aptidão determinada, mas no sentido de inteligência global, que seria o conjunto do desenvolvimento mental, nível intelectual geral (Claparède). Esse nível nos esclareceria igualmente acerca da capacidade da criança para concentrar a própria atenção voluntária, acerca do poder de observação e de retenção, bem como da compreensão, da retidão de seu raciocínio, da imaginação, da mobilidade geral do espírito. (Antipoff, 1931/1992, p. 76)

Nesse ponto é que Antipoff se pergunta: será essa inteligência medida pelos testes uma capacidade natural, dependendo apenas das disposições herdadas e da idade da criança? Sua resposta é não, pois

para ela essa capacidade intelectual geral seria construída também com a interveniência de fatores ambientais. Assim a inteligência seria:

> um produto mais complexo, que se forma em função de diversos agentes, entre os quais distinguimos, ao lado das disposições intelectuais inatas e do crescimento biológico, também o conjunto do caráter e o meio social, com suas condições de vida e sua cultura, na qual a criança se desenvolve, e, finalmente, a ação pedagógica, a educação e a instrução, à qual a criança se sujeita tanto em casa quanto na escola. (Antipoff, 1931/1992, p. 77)

Foi a partir desse raciocínio que Antipoff propôs denominar de "inteligência civilizada" a inteligência medida pelos testes, considerando que estes se dirigem "à natureza mental do indivíduo, polido pela ação da sociedade em que vive e desenvolvendo-se em função da experiência que adquire com o tempo" (Antipoff, 1931/1992, p. 77). E assim incorporou a perspectiva sócio-histórica à teoria funcional sobre a inteligência aprendida em Paris e em Genebra, e introduziu uma contribuição inédita na literatura da época sobre a medida das capacidades intelectuais. Desse ponto de vista, os testes de inteligência seriam instrumentos muito mais importantes para a avaliação das reais condições de vida e de educação das crianças do que propriamente da sua capacidade intelectual inata.

O conceito de "inteligência civilizada" lhe foi sugerido ao avaliar psicologicamente as crianças internas no abrigo em que trabalhou em Petrogrado. Lá ela observou que a performance das crianças abandonadas nos testes de inteligência era limitada, embora elas não apresentassem características que pudessem indicar deficiência mental:

> Essas crianças não causavam a impressão de crianças retardadas; ao contrário, extremamente espertas, revelavam prodígios de engenhosidade para lutar contra as dificuldades que a vida lhes deparava, e para assegurar a própria conservação. (Antipoff, 1931/1992, p. 78)

A educadora descreve as atividades que observou naquelas crianças de rua e que sugeriam a presença de níveis superiores de inteligência, não detectados pelos testes então em uso:

> Quantas vezes, no próprio estabelecimento de onde as crianças fugiam frequentemente, preferindo antes de tudo a liberdade e a vida de aventuras a que se afeiçoavam, nos surpreendemos com os planos estratégicos complicadíssimos, inteligentíssimos, diremos nós, cheios de previsão, que só o pensamento sabe ditar, para escaparem à vigilância dos guardas, para distribuírem as funções de um bando inteiro de garotos, no intuito de assaltarem à noite um guarda-roupa, uma adega, para daí pilharem à vontade e fugirem com a presa, descendo do terceiro andar para a cidade. (Antipoff, 1931/1992, p. 78)

Enquanto as crianças russas que viviam com suas famílias e frequentavam as escolas regularmente apresentavam nos testes resultados comparáveis àqueles obtidos pelas crianças parisienses das mesmas idades,

> aquelas crianças [abandonadas] não davam, nos nossos testes, senão resultados inferiores, revelando uma mentalidade inteiramente infantil (...). O que lhes faltava, sobretudo, era a capacidade de manterem, de uma parte, a atenção voluntária e, de outra parte, de chegarem a uma certa abstração do pensamento conceitual. (Antipoff, 1931/1992, p. 78)

E Antipoff prossegue na avaliação das características psicológicas das crianças educadas na rua, enfatizando a presença proeminente do pensamento concreto:

> Enquanto estavam no domínio puramente concreto, enquanto eram movidas pelo instinto, pelo interesse e pela atenção espontânea, podiam estar certas de triunfar; mas, daí por diante, notavam-se claramente verdadeiras lacunas. (...) Essa deficiência se traduzia, em média, por dois a três anos de retardamento em relação às crianças de sua idade que viviam nas condições ordinárias. (Antipoff, H., 1931/1992, p. 78)

Foi assim que Antipoff construiu o conceito de "inteligência civilizada" para se referir à capacidade intelectual medida através dos testes, diferente da "inteligência natural", que parecia inacessível aos instrumentos de medida psicológica desenvolvidos a partir do trabalho de Alfred Binet. Os testes então em uso poderiam ser um instrumento precioso de avaliação dessa "inteligência civilizada", ou seja, nas palavras da autora:

> Essa inteligência que se tributa e se disciplina ao contato do exemplo no seio do regime regrado e das exigências impostas pela vida convencional da família ou da escola, essa **inteligência civilizada** que perscrutamos por meio dos nossos testes chamados de inteligência geral (...) (Antipoff, 1931/1992, p. 78, g.n.)

Essa experiência na Rússia soviética será fortemente lembrada no trabalho desenvolvido no Brasil, como veremos. Antes, porém, de prosseguir nessa viagem, é preciso relatar as vicissitudes de nossa autora nos anos difíceis da Revolução Russa, no período entre 1917 e 1924.

A atuação profissional em psicologia e educação em Petrogrado

Ainda em Petrogrado (denominada Leningrado a partir de 1924), Helena Antipoff conheceu o jornalista Vitor Iretzky, com quem se casou em 1918. O filho do casal, Daniel, nasceu em 1919.

No livro em que relata a vida de sua mãe, Daniel faz uma descrição emocionada dos problemas enfrentados por seus pais nos anos imediatamente posteriores à Revolução. Foi uma época de incertezas e privações. Faltavam alimentos e proteção contra o frio, dada a escassez do carvão para as lareiras. Daniel sofre de subnutrição e só sobrevive com a ajuda de Tatiana, ama de leite, camponesa cujo filho, também subnutrido, falecera ao ser levado para tratamento de uma infecção intestinal na cidade. Helena convidara Tatiana para ajudar no abrigo para crianças abandonadas. É lá que ela oferece seu leite a Daniel. Este comenta:

> Tatiana oferece-se a Helena Wladirmina para ser ama do menino, porque Dônia devia ter a mesma idade do filho morto. Assim o menino aprende a sugar o leite farto dos seios da camponesa. (...) Dônia, por sua vez, salva da depressão nervosa Tatiana Vassilevna. (...) Poucas semanas depois o filho de leite melhora de aspecto, engordando. Por mais de dois meses se beneficia da ama de leite, que viera da roça, e sem a presença da qual teria morrido. (Antipoff, D. 1996, p. 71)

Nessa época, ainda na tentativa de prover um ambiente de cuidados para o filho, o casal Helena e Vitor procura abrigo em

uma casinha abandonada nos arredores de Petrogrado. Recuperam a casa e se alimentam de pescados do córrego próximo e de legumes plantados por eles mesmos na horta. Helena continua o trabalho no abrigo de menores e Vitor no jornal, enquanto Dônia fica em casa com a ama.

Entretanto, novos problemas atingem a família, em 1922, com a prisão de Vitor, considerado "inimigo do povo", pelos bolcheviques. Helena volta a morar em Petrogrado, agora no Reformatório de Menores da cidade, instalado em um casarão antigo da época dos czares. Assume então a função de educadora-residente, com a tarefa de cuidar de cerca de 150 adolescentes, auxiliada por uma dezena de assistentes. Após a investigação psicopedagógica, os meninos recebem assistência pedagógica, reforço alimentar e um início de profissionalização. Alguns são indicados para a adoção por famílias interessadas.

Vitor continua preso, em Moscou, acusado de defender ideias conservadoras e saudosistas em seus escritos. Na verdade, as prisões nessa época do "Terror vermelho" eram aleatórias, as acusações vagas, não havia necessidade de provas. Segundo o filho Daniel, a prisão de Vitor poderia ser atribuída a algum funcionário do novo regime desejoso de ser considerado um bom revolucionário. Após alguns meses, o jornalista é transferido para a prisão de Petrogrado, onde recebe visitas periódicas da esposa e do filho. Nessas ocasiões, a comunicação entre os dois adultos se dá através de bilhetes colocados nos bolsos do menino. Finalmente, em fevereiro de 1922 Vitor é exilado em Berlim, onde continua suas atividades como escritor, aguardando uma oportunidade de levar a esposa e o filho para lá.

Helena considera então que não há mais motivo para permanecer em Petrogrado, e aceita o convite para dirigir uma outra instituição para adolescentes abandonados que havia sido criada pelo governo russo na cidade de Viatka (atual Kirov), no limite entre a Rússia

ocidental e a oriental. Na Estação Médico-Pedagógica de Viatka, Helena é contratada como psicóloga, com a função de organizar as atividades educacionais dos internos. Nessa nova função a psicóloga permanece até receber comunicação do marido de que já havia obtido o dinheiro para sua passagem para a Alemanha, faltando conseguir o visto do país e uma justificativa para a viagem, a ser apresentada ao governo soviético. A justificativa seria concedida por Netschaieff, professor da universidade em Petrogrado, com quem Helena havia trabalhado em uma pesquisa. Consistia na alegação de que a psicóloga visitaria instituições para a educação de crianças e adolescentes abandonados na Alemanha.

Ainda em 1924, Antipoff publicou dois estudos em Petrogrado: "Plano e técnica para o exame psicológico de crianças" e "O desenvolvimento mental de crianças pré-escolares", o primeiro na revista *Trondovaia Schkola* e o segundo na *Revista de Pedologia*, ambos trazendo resultados de investigações das habilidades intelectuais em crianças. O último artigo relata resultados de pesquisa realizada no Laboratório de Psicologia de Petrogrado, dirigido por Netschaieff, buscando verificar se a vivência da situação de guerra e revolução teria um impacto sobre o desenvolvimento mental infantil. Os resultados evidenciaram que os filhos de intelectuais apresentavam notas superiores aos filhos de operários. Essa conclusão criou algumas dificuldades junto às autoridades soviéticas e, segundo Daniel Antipoff, "um comissário de Leningrado ameaçou fazer a denúncia de Helena Antipoff como elemento prejudicial ao regime" (Antipoff, D., 1996, p. 83). Problema semelhante foi vivenciado pelo grupo de psicólogos da corrente histórico-cultural soviética – Vygotski, Luria e Leontiev, no início dos anos 1930. As pesquisas realizadas pelo grupo na região da Rússia oriental (Usbequistão) também pretendiam demonstrar diferenças culturais de pensamento em sujeitos de diferentes níveis sociais, e foram igualmente condenadas pelo regime soviético como reacionárias e antimarxistas (Van der Veer; Valsiner, 1991).

A partida para a Alemanha evitou mais problemas, e mãe e filho embarcaram para a nova aventura em 25 de novembro de 1924. Não retornando à Rússia, ambos perderam a cidadania soviética. Entretanto, durante aqueles anos difíceis, a educadora acrescentara à sua formação uma experiência teórica e prática com as diferenças culturais de pensamento e com a reeducação de crianças e adolescentes em situação de risco, experiência de grande relevância para seu trabalho posterior no Brasil.

Do exílio em Berlim e Genebra à aventura no Brasil (1925-1929)

Antipoff viveu em Berlim por um ano, onde organizou um pequeno jardim da infância para filhos de russos expatriados. Em janeiro de 1926, contudo, devido a dificuldades de adaptação na Alemanha, ela decidiu deixar o marido e retornar a Genebra, atendendo a convite para trabalhar como assistente de Claparède na Universidade de Genebra, que havia incorporado o Instituto Rousseau.

Durante a estadia em Genebra, entre 1926 e 1929, Antipoff lecionou cursos de Psicologia das Crianças e de Técnicas de Exame Psicológico e trabalhou em pesquisas no Laboratório de Psicologia da Universidade. Nessa época, suas pesquisas focalizavam especialmente o desenvolvimento da inteligência na criança, a relação entre processos psicológicos superiores e motricidade, e o julgamento moral. Os artigos então publicados nos periódicos locais – *Archives de Psychologie* e *Intermédiaire des Éducateurs* – caracterizam-se pela preocupação com o estudo da criança em seu ambiente natural, enfatizando a maneira como a criança conhece e reage ao ambiente.

Um desses artigos trata da utilidade da aplicação do método da experimentação natural de Lazurski nas escolas, visando à realização do ideal de Claparède: a escola sob medida. A ideia era que a escola deveria ser adaptada às características da criança e que, portanto, era preciso desenvolver melhor os instrumentos que permitiriam aos educadores conhecê-la melhor. Um desses instru-

mentos seria precisamente a experimentação natural, através da qual seria possível acompanhar o desenvolvimento psicossocial dos alunos e os efeitos das reformas ou inovações pedagógicas sobre o desenvolvimento. Nesse trabalho, Antipoff parte da crítica à artificialidade dos testes psicológicos padronizados, através dos quais as diversas funções psicológicas são estudadas isoladamente. Embora precisos, os testes falhavam ao fracionar a personalidade individual em várias funções: "A personalidade é um todo funcional e não uma soma mecânica das funções psíquicas" (Antipoff, 1927/1992, p. 30). A observação, por outro lado, embora permitindo um retrato mais adequado da psicologia do indivíduo, seria pouco precisa e pouco econômica, por demandar do pesquisador um tempo longo e poucos meios de distinguir causas e efeitos. Foi a partir dessas críticas que Lazurski propôs a experimentação natural como alternativa. A técnica consistia em uma observação metódica e dirigida das crianças em ocupações escolares específicas. Lazurski observara que em cada ocupação determinados aspectos da personalidade eram revelados: o pensamento na solução de problemas de matemática, onde se pode observar a rapidez na compreensão do problema, a capacidade de relacionar os dados e de generalizar, a clareza; a memória, a imaginação, a capacidade linguística nos estudos de linguagem; o poder de observação nas tarefas de geografia; as funções psicomotoras e tendências afetivas nos jogos, no desenho, nas atividades físicas. Assim, Lazurski solicitou a cada professor que elaborasse exercícios, os mais interessantes e os mais variados, relativos a cada domínio. A observação se faria a partir das reações de cada criança aos exercícios planejados. As observações produziam perfis em formato de estrela, nos quais os pontos fortes e fracos de cada criança poderiam ser identificados. O método é então sugerido ao educador:

> Na escola, será o mestre que aplicará tal método. Ele tornará seu trabalho mais interessante e mais fecundo, porque seu ensino de

todos os dias não lhe servirá somente para instrução de seus alunos, mas para a instrução de si mesmo sobre seus alunos. (Antipoff, H., 1927/1992, p. 41).

O método Lazurski parece a Antipoff permitir a realização do projeto de Rousseau: conhecer melhor a criança para melhor educá-la, isto é, para permitir ao professor estimular o desenvolvimento das tendências espontâneas dos alunos.

Na mesma época Antipoff escreveu sobre o desenvolvimento das habilidades motoras, sobre a constância nos resultados dos testes de nível mental, sobre a aplicação de testes de inteligência coletivos. Essas publicações evidenciam que o foco de suas atividades na Universidade de Genebra recaía principalmente na adaptação das diversas medidas psicológicas às crianças genebrinas. Em diversas ocasiões ela insiste que as comparações entre níveis de desenvolvimento devem ser feitas respeitando-se a dimensão sociocultural: "Apreciam-se as aptidões de um indivíduo não ao compará-lo com indivíduos de outra raça e de outro meio, e sim comparando-o com os resultados medianos de um meio ao qual pertence esse indivíduo" (Antipoff, H. 1928/1992, p. 50).

É interessante observar as similaridades entre o trabalho desenvolvido no Instituto Rousseau e a abordagem do estudo da consciência feita na época pela psicologia soviética. Luria e Leontiev afirmaram que a tarefa do psicólogo, na época, era se libertar, por um lado, da abordagem comportamentalista "vulgar" e, por outro, da visão subjetivista dos fenômenos mentais, segundo a qual se tratava de condições subjetivas que somente poderiam ser investigadas por introspecção. O comportamentalismo vulgar levava ao abandono do estudo da consciência, no lugar da qual emergia o estudo dos hábitos, padrões de comportamento adquiridos por condicionamento, independentemente da ação do sujeito. A abordagem subjetivista, por sua vez, considerava que o estudo objetivo da consciência humana era impossível. O grupo de Vygotski, na Rússia, optou por uma terceira via, na qual os fenômenos mentais eram considerados observáveis

através da ação do sujeito sobre o ambiente em tarefas de solução de problemas. Os pesquisadores da Escola de Genebra – Édouard Claparède, Jean Piaget – chegaram a conclusão semelhante. Por essa razão, ambos os grupos enfatizavam a pesquisa através da observação dos modos de solução de problemas a partir da ação do sujeito, assim como a relação entre a motricidade e o funcionamento da mente. Tanto os processos de solução de problemas quanto a motricidade eram considerados como expressões observáveis do pensamento, do raciocínio do sujeito (Claparède, 1933; Vygotski, 1991).

Essa posição, combinada com uma abordagem da cognição a partir de seu desenvolvimento, colocou na agenda a questão de saber se as estruturas cognitivas eram inatas ou adquiridas. A observação da gênese das estratégias de solução de problemas em crianças poderia contribuir para saber se os tipos de raciocínio, e a própria inteligência, seriam inatos ou resultantes da internalização das estratégias de solução de problemas construídas na manipulação dos objetos concretos. Tanto os pesquisadores do grupo soviético quanto aqueles associados ao Instituto Rousseau interpretaram o desenvolvimento da inteligência como um processo interativo no qual intervêm não só a atividade espontânea dos sujeitos, como também o ambiente. Assim, ambos os grupos recusaram a proposta puramente inatista, ou a explicação do desenvolvimento como um jogo de associações adquiridas.

No final dos anos 1920, o Instituto Jean-Jacques Rousseau atraía educadores de todo o mundo. A obra de Claparède havia sido traduzida em vários idiomas e Genebra era amplamente reconhecida como um centro de estudos sobre a psicologia da criança e os métodos da Escola Ativa. Por essa razão, quando o governo do Estado de Minas Gerais decidiu instalar uma Escola de Aperfeiçoamento de Professores, enviou uma missão de funcionários a Genebra com o objetivo de convidar especialistas estrangeiros para lecionar para os estudantes da nova instituição.

A Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte foi criada em 1928 como parte da reforma educacional conhecida como Reforma Francisco Campos-Mário Casasanta. Essa reforma pretendia modernizar e ampliar o sistema de ensino público mineiro, tendo como referência as propostas do movimento da chamada Escola Nova. A Escola de Aperfeiçoamento tinha por finalidade aprofundar a formação de educadoras já diplomadas em níveis avançados nas ciências da educação, visando à implantação da reforma nas escolas primárias e secundárias mineiras. Foi uma experiência única no Brasil, revelando a preocupação com a expansão do sistema educacional em níveis adequados de qualidade. Para garantir essa qualidade é que foram contratados especialistas estrangeiros com formação avançada em psicologia (Helena Antipoff) e em ensino de artes plásticas (Mlle. Milde). Ao mesmo tempo, quatro professoras mineiras foram enviadas a Nova York para estudar durante um ano no Teachers College da Universidade de Columbia. Na volta, as quatro ficaram encarregadas das disciplinas de Metodologia do Ensino.

Em 1929, Helena Antipoff aceitou a oferta de um contrato como professora de psicologia educacional, por dois anos, em Minas Gerais, e deixou Genebra novamente. Antes de viajar para o Brasil, encontrou-se com a mãe, as irmãs e o ex-marido em Villefranche-sur-Mer, na França, para as despedidas. O filho, Daniel, foi confiado a uma ex-aluna da Universidade de Genebra, Marguerite Soubeyran. Com o apoio financeiro de Helena Antipoff, Soubeyran instalou uma escola na cidade de Dieulefit, na região da Provence, na França. Daniel foi seu primeiro aluno, em regime de internato. O menino, então com dez anos de idade, deveria estudar na França enquanto a mãe cumpria o contrato no Brasil, pois já conhecia o idioma francês, aprendido em Genebra.

No final de julho de 1929, a psicóloga embarca no navio italiano "Júlio César" e, após a viagem de 14 dias, desembarca no porto

de Santos, no Brasil, no dia 6 de agosto. Na chegada, é esperada pelo psicólogo brasileiro Manuel Bergström Lourenço Filho, um dos líderes do movimento escolanovista brasileiro; por Leon Walther, o colega que irá substituir em Belo Horizonte, e pela psicóloga Noemi Silveira Rudolfer, assistente de Lourenço Filho no Laboratório de Psicologia da Escola Normal Modelo de São Paulo. O grupo segue então para São Paulo, onde Helena Antipoff irá conhecer as instituições educacionais mais modernas do estado. Após alguns dias, segue para Minas Gerais, para assumir suas novas funções.

Antes dela, outros pesquisadores europeus haviam estado em Belo Horizonte, também prestando serviços à Escola de Aperfeiçoamento: Léon Walther, vinculado ao Instituto Rousseau, de Genebra, em 1928; Théodore Simon, médico psiquiatra francês, autor, junto com Alfred Binet, da famosa Escala de Medida da Inteligência Binet-Simon, em 1929. Claparède foi convidado em 1930 para uma série de conferências.

O contrato assinado por Antipoff no consulado do Brasil em Genebra previa a duração de dois anos. Após sucessivas renovações, ao longo dos anos 1930, ela decidiu permanecer no Brasil e tornar-se cidadã brasileira.

Segundo período:

Conhecendo as crianças e adolescentes brasileiros (1929-1945)

No final dos anos 1920, Minas Gerais, ao lado de São Paulo e do Rio de Janeiro, era um dos estados mais importantes da federação brasileira, em termos econômicos e políticos. Situado nas montanhas que se erguem para o interior da região sudeste do país, Minas ocupa uma área do tamanho da França. Em 1920, cerca de 11% dos 5.888.000 habitantes do estado viviam nas cidades, enquanto a maioria da população morava e trabalhava nas áreas rurais. A partir dessa época, o número de cidades com mais de 10.000 habitantes cresceu rapidamente, assim como o sistema

público de educação. Entre 1926 e 1930, as matrículas nas escolas primárias cresceram em média 17.4% por ano. Em 1930, o ensino elementar público recebia 20.7% da população em idade escolar.

Desde 1920, reformas educacionais vinham sendo promovidas em vários estados brasileiros. Em 1924, sob a liderança de um grupo de educadores progressistas, comprometidos com a expansão e modernização do sistema de educação pública no país, foi fundada a Associação Brasileira de Educação. Muitos desses educadores foram responsáveis pelas reformas do sistema educacional em seus respectivos estados: Sampaio Dória, São Paulo, em 1920; Lourenço Filho, Ceará, em 1922. Carneiro Leão, Distrito Federal, em 1920 e 1926; Francisco Campos e Mário Casasanta, Minas Gerais, em 1927; Fernando de Azevedo, Distrito Federal, em 1928; Carneiro Leão, Pernambuco, em 1928 e Lourenço Filho, São Paulo, 1930. A partir de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, o sistema de ensino foi unificado em todo o país através da Reforma Francisco Campos.

Essas reformas educacionais eram, na verdade, mais do que simples reformas. O que se pretendia era estabelecer um amplo sistema de ensino público no país, na época ainda incipiente, capaz de transmitir conhecimentos básicos a toda a população e de formar elites dirigentes para liderar a modernização do país.

A contribuição dos psicólogos nesse projeto era altamente valorizada. Conhecedores da literatura sobre o movimento da Escola Nova na Europa, e do movimento progressivista nos Estados Unidos da América, os líderes escolanovistas brasileiros consideravam que as descobertas da psicologia científica, em especial nas áreas da psicologia infantil e da psicometria, forneciam conhecimentos fundamentais para os educadores progressistas. Segundo Lourenço Filho, cujo trabalho enfatizava as bases psicológicas do movimento renovador, as principais contribuições da psicologia à educação seriam a descrição das variações psicológicas através das idades, a

caracterização objetiva das semelhanças humanas e das diferenças individuais, e a criação de um modelo explicativo genético-funcional para o desenvolvimento humano (Lourenço Filho, 2002).

Em Minas Gerais, a Reforma do Ensino de 1927-1928[4] propôs diversas iniciativas destinadas a ampliar e reorganizar o ensino primário e secundário, e investiu especialmente na formação de educadores comprometidos com os ideais de renovação pedagógica. Os idealizadores da reforma consideravam a existência de um amplo sistema público de educação como condição indispensável à construção de uma sociedade democrática. Na elaboração da proposta, inspiraram-se na obra do educador norte-americano John Dewey (1859-1952), para quem a escola primária pública era um laboratório de formação para a democracia, além de garantir a todos os cidadãos a igualdade de direitos necessária à sua realização. A ideia era que na escola os indivíduos aprenderiam as regras da convivência solidária e as atitudes de cooperação e de respeito aos direitos humanos que caracterizariam uma verdadeira democracia. Segundo Casasanta Peixoto, historiadora mineira que estudou em profundidade o projeto da Reforma Francisco Campos-Mário Casasanta, os objetivos seriam os seguintes:

> Pela oferta de escolas adequadas, o governo estaria promovendo a implantação de uma sociedade democrática no Brasil. A intensidade de sua atuação nesse setor se justifica porque, na medida em que detém o poder, o governo se acha em condições de enfrentar as oposições e resistências daqueles que se beneficiam com o estado de privilégios que a educação antiga (por princípio excludente) teria perpetuado. (Casasanta Peixoto, 1981, p. 93)

[4] A reforma mineira foi colocada em prática através de um conjunto de decretos, emitidos entre os anos de 1927 e 1929, que dispunham sobre o Regulamento do Ensino Primário (1927), Regulamento do Ensino Normal (1928), Programa do Ensino Primário (1928), Programa do Ensino Normal (1928) e Regulamento da Escola de Aperfeiçoamento (1929), segundo Casasanta Peixoto (1981).

Como o foco principal da reforma era a ampliação do sistema de ensino primário e secundário[5] e a incorporação dos novos conhecimentos das ciências da educação, a formação de educadores também deveria ser ampliada e renovada. Era preciso difundir os conhecimentos das novas ciências e promover uma administração escolar mais eficiente. Para acelerar a formação de educadores comprometidos com a difusão dos novos objetivos e métodos de ensino, propôs-se a ampliação e reorganização do ensino normal e a criação de uma Escola de Aperfeiçoamento de Professores, de nível superior. Tanto o curso normal quanto a Escola de Aperfeiçoamento deveriam promover a formação de docentes com sólida base científica. No currículo do ensino normal, destacava-se o ensino das ciências da educação: psicologia educacional (presente nas quatro séries), biologia e higiene, história dos métodos e processos da educação, metodologia de ensino. À Escola de Aperfeiçoamento caberia a formação de profissionais para orientar e avaliar a implantação da reforma nas escolas. As professoras-alunas, selecionadas em todo o Estado de Minas Gerais entre as profissionais mais competentes e dedicadas, assumiam o compromisso de voltar a suas escolas de origem, por no mínimo dois anos, com a tarefa de auxiliar a direção e as professoras na implantação da reforma. O curso de aperfeiçoamento tinha a duração de dois anos, e o currículo incluía as disciplinas de pedologia, psicologia experimental e educacional, metodologia de ensino, desenho e modelagem, legislação escolar, noções de direito constitucional, educação física. Assim o poeta Carlos Drummond de Andrade comentou o movimento causado pela Escola de Aperfeiçoamento em Belo Horizonte:

Que vêm fazer essas jovens

Vêm descobrir, saber coisas

---

[5] A ampliação da rede de ensino público mineira no período 1926-1930 foi expressiva: 3.809 novas escolas primárias (crescimento de 179%) e 19 novas escolas normais (crescimento de 950%, pois anteriormente só existiam duas escolas normais no estado).

De Décroly, Claparède

Novidades pedagógicas

Segredos de arte e de técnica

Revelados por Hélène Antipoff,

Madame Artus, Mademoiselle Milde,

Mais quem?

A escola novidadeira

Dita de Aperfeiçoamento. (*Jornal do Brasil*, 20.1.1979)

A implantação da Escola de Aperfeiçoamento foi iniciada com o convite aos educadores europeus e com o envio de um grupo de professoras mineiras para um curso de especialização no Teachers' College da Universidade de Columbia, em Nova York, onde Dewey lecionava. O grupo era composto pelas professoras Inácia Guimarães, Alda Lodi, Amélia de Castro Monteiro, Benedita Valadares e Lúcia Schmidt Monteiro de Castro (depois de casada, Lúcia Casasanta). Ao regressarem, foram lecionar na escola, que logo se tornou um centro de pesquisas e experimentação na área das ciências da educação, e um importante centro de difusão das novas teorias e métodos educativos. Junto à escola foram instaladas as classes anexas, destinadas à experimentação com os novos métodos e procedimentos educacionais, e o laboratório de psicologia, um dos primeiros a surgirem no país.

Helena Antipoff, contratada para lecionar a disciplina psicologia educacional na Escola de Aperfeiçoamento, assumiu também as funções de montar e dirigir o Laboratório de Psicologia Experimental. O ensino da Psicologia Educacional e as atividades do Laboratório deveriam focalizar os conhecimentos de psicologia geral e individual, desenvolvimento mental da criança, técnica psicológica e estatística. Embora a realização de pesquisas não fosse priorizada, o regulamento da escola esclarecia que os professores dessa e de outras disciplinas poderiam promover investigações científicas, desde que indispensáveis para o "bom ensino, e para

iniciar as alunas nos métodos experimentais de investigação e bons hábitos de trabalho" (*Minas Gerais*, 1930).

O trabalho na Escola de Aperfeiçoamento

Em agosto de 1929, Helena Antipoff assumiu as aulas de psicologia na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte e iniciou a organização do Laboratório de Psicologia Experimental, vinculado à instituição. Suas alunas[6] eram normalistas que já atuavam em escolas primárias por todo o Estado de Minas, licenciadas para o curso de aperfeiçoamento de dois anos. Algumas vieram de outros estados brasileiros. De acordo com o regulamento, as alunas deveriam frequentar a escola em tempo integral, dedicando-se às aulas, trabalhos de laboratório e estudos pela manhã e à tarde.

O Laboratório de Psicologia logo se tornou, pelas mãos de Antipoff, um centro de pesquisas psicoeducacionais de grande amplitude. Segundo seu depoimento, ela procurou dar ao ensino de Psicologia uma dimensão experimental, isto é, os processos psicológicos estudados deveriam ser testados na prática. O programa deveria incluir aulas expositivas, discussões em grupo e exercícios de aplicação, visando a fornecer às alunas a oportunidade de observar a expressão empírica dos fenômenos psíquicos e psicossociais estudados na teoria, ilustrando-os.

Foi com essa orientação em mente que ela iniciou os cursos e implantou no Laboratório de Psicologia um extenso programa de pesquisa sobre as crianças mineiras, inédito no Brasil. No final de 1929, reportagem publicada no jornal oficial sobre exposição de trabalhos realizados naquele ano pelas professoras-alunas da Escola de Aperfeiçoamento registra essa orientação:

> Seria dar uma ideia muito incompleta da exposição de trabalhos das professoras-alunas da Escola de Aperfeiçoamento, fazer-lhe uma síntese

---

[6] A Escola de Aperfeiçoamento, ao longo de seus dezessete anos de funcionamento (1929-1946), foi frequentada apenas por mulheres. Prates (1989) encontrou somente dois homens nas listas de formandos da Escola.

em que não fossem suficientemente postos em relevo os trabalhos de psicologia, executados sob a clara e inteligente direção de Madame Helena Antipoff. Essa parte da grande mostra educacional, ocupando três salas do estabelecimento, serve para demonstrar quão acertado andou o nosso governo, indo pedir ao Instituto João Jacques Rousseau, de Genebra, a colaboração de uma de suas figuras mais ilustres, para exercer importante função técnica na nossa escola. A distinta auxiliar de Claparède imprimiu segura orientação a esses trabalhos, desenvolvendo nas alunas o espírito científico, de bem experimentar, bem observar e bem induzir. Por isso mesmo, sua exposição abre um largo campo de ação, que abrange o estudo aprofundado da criança sob todos os seus aspectos: o físico, o intelectual e o moral. (*Minas Geraes*, 14 de dezembro de 1929, citado por Fazzi, 2005, p. 45)

Conhecendo os ideais e interesses da criança mineira

O primeiro relatório da pesquisa desenvolvida no Laboratório, realizado por Antipoff com o auxílio de suas alunas, foi publicado já em 1930, contendo os resultados de uma investigação sobre os ideais e interesses das crianças mineiras e algumas sugestões pedagógicas. Tratava-se da primeira iniciativa visando ao mesmo tempo a conhecer as crianças de Belo Horizonte e a desenvolver nas alunas o espírito científico e o gosto pela pesquisa. Uma amostra de 760 crianças, matriculadas na quarta série primária em diversas escolas públicas de Belo Horizonte, respondeu ao questionário proposto, contendo as seguintes perguntas:

Qual o trabalho que prefere na escola?

Qual o trabalho que prefere em casa?

Qual o seu brinquedo preferido?

Qual o livro ou história de que você mais gosta?

Com que pessoa queria você parecer-se? Por quê?

Quando for grande o que quer ser? Por quê?

Que presente queria receber no dia de seu aniversário?

Se você tivesse muito dinheiro, o que faria dele? (Antipoff, H., 1930/2002, p. 137)

Os objetivos do estudo eram claros. Como estrangeira chamada a colaborar na formação de educadoras brasileiras, a psicóloga declara um motivo pessoal:

> Convidada pelo governo de Minas Gerais para organizar um laboratório de psicologia pedagógica, na Escola de Aperfeiçoamento, para as professoras do estado, e promover investigações entre os alunos, a fim de estabelecer as normas de desenvolvimento físico e mental, procurei, logo depois da chegada a um país inteiramente desconhecido para mim, encontrar uma sonda que me permitisse orientar-me, o mais depressa possível, quanto à psicologia dos pequenos brasileiros, e apanhar a sua fisionomia psíquica geral. (Antipoff, H., 1930/2002, p. 133)

A influência da "Escola Ativa" genebrina, bem como da abordagem histórico-cultural da psicologia soviética pode ser observada na proposta dessa pesquisa. Antipoff desejava investigar a fisionomia psíquica das crianças às quais as escolas brasileiras deveriam se adaptar. A ideia de que os interesses das crianças locais mereciam investigação atenta evidencia sua preocupação com as diferenças culturais nos processos psicológicos, conforme sugerido pelos psicólogos russos. Segundo Antipoff, pesquisas realizadas em diversos países vinham mostrando que os interesses infantis variam conforme a idade, sucedendo-se em certa ordem. A investigação dos interesses contribui também para revelar o ambiente social em que vivia a criança e a educação que recebia.

O instrumento utilizado (o pequeno questionário) era considerado limitado pela autora: "A alma humana é demasiado complexa para que um método tão grosseiro quanto o do inquérito possa penetrar-lhe o delicado mecanismo" (Antipoff, H. 1930/2002, p. 134). Mesmo assim, ela decide utilizá-lo, por considerá-lo importante não só para começar a conhecer as crianças mineiras, mas também como experiência para suas alunas. Segundo ela, os métodos da psicologia exigiam uma posição passiva do experimentador diante da criança, exatamente para captar-lhe o movimento psíquico sem nele interferir. Para que as pedagogas se acostumassem com essa postura, o método parecia ideal.

Os resultados obtidos foram comparados àqueles obtidos por pesquisadores no Brasil e em outros países, e revelaram a ação do ambiente na determinação das tendências psicológicas das crianças. Os ideais e interesses das crianças mineiras pareceram à autora mais limitados e menos diversificados do que os das crianças de outros países ou mesmo do Rio de Janeiro (resultados obtidos em inquérito realizado por Armanda Álvaro Alberto alguns anos antes).

Na interpretação desses resultados, Antipoff revela sua postura pedagógica. Explica que as crianças entrevistadas provinham, em sua maioria, de meios sociais modestos, tendo também menos horas diárias de aulas que suas colegas estrangeiras (nessa época as escolas públicas norte-americanas e europeias já funcionavam em tempo integral). Sugere então que as escolas locais aproveitassem os feriados para promover atividades extraescolares que pudessem enriquecer e diversificar o acesso à cultura:

> leitura comentada de obras-primas da literatura infantil, dramatização, diversos trabalhos manuais, jardinagem, excursões com propósitos científicos e em sítios pitorescos, para habituar as crianças a afeiçoar-se às belezas da natureza, visitas às oficinas e às usinas, às exposições de trabalhos de outras escolas, frequentação de cinemas escolares, aproveitar o tempo nas diversas reuniões sociais próprias para desenvolver o *self-government*[7] etc. Esses exercícios de trabalho e de atividade são inesgotáveis, como o são na própria vida. (Antipoff, H., 1930/2002, p. 156).

Ao afirmar que observava uma interação constante entre a natureza das crianças e o ambiente em que viviam, Antipoff apontou uma contradição que percebia nos princípios da "Escola Ativa", relativa à ideia de que a atividade educativa deveria ser organizada de acordo com as necessidades, os interesses espontâneos e as aspirações das crianças. Se esses interesses pareciam tão

[7] Conceito da teoria da democracia referente à capacidade de autodeterminação e busca de autonomia por parte de indivíduos ou grupos, levando ao tipo exercício do poder nos agrupamentos humanos em que a autoridade se estabelece por consenso.

limitados, como atuar no sentido de enriquecer a experiência das crianças? A solução não poderia ser, evidentemente, baseada no autoritarismo e na repressão: "Não se educam os instintos mediante a repressão; a educação tem a seu serviço processos conhecidos, sob o nome de canalizações, desvios, sublimações, objetivações, que provam melhor que os da disciplina autoritária" (Antipoff, H., 1930/2002, p. 156).

s

Uma solução verdadeiramente democrática, na sua opinião, seria prover às crianças um ambiente suficientemente diversificado, harmonioso e rico em estímulos, no qual elas pudessem encontrar uma aplicação adequada à sua natureza. Ao terminar o texto, a autora defende a observação psicológica:

> Releva assinalar ainda uma vez o quanto é difícil o estudo da personalidade humana: muitas vezes, pensando que estudamos a sua natureza intrínseca, nada mais fazemos que tocar com o dedo os caracteres de seu meio ambiente. Comecemos, pois, por organizar esse meio harmonioso e suficientemente variado; demos às crianças a possibilidade de se manifestarem segundo a inclinação e as aptidões respectivas e só então a observação psicológica chegará a determinar a natureza própria da criança e poderá fornecer à pedagogia indicações eficientes. (Antipoff, H., 1930/2002, p. 157)

Essas afirmativas básicas viriam a guiar o trabalho subsequente de Helena Antipoff no Brasil. Por um lado, a preocupação com o impacto do ambiente social na construção da cognição humana. Por outro, a ideia de que as escolas poderiam contribuir decisivamente no desenvolvimento das capacidades intelectuais das crianças. Os resultados da pesquisa foram também publicados em Genebra, no periódico *Archives de Psychologie* (Antipoff, H., 1930) e comentados por Claparède em seu livro *A educação funcional*:

> Como o mostrou com muita justeza Madame H. Antipoff, comparando os interesses manifestados pelos alunos brasileiros aos das crianças europeias, esses interesses dependem em parte do meio, e é muito difícil saber quais os verdadeiramente "naturais", isto é, que correspondem a uma necessidade de crescimento psicológico em certa idade. (Claparéde, 1931, p. 374)

O inquérito sobre os ideais e interesses, contudo, não despertou apenas admiração. Foi severamente criticado pelo Padre Álvaro Negromonte, líder católico em Belo Horizonte, vigário da prestigiada Catedral da Boa Viagem. A polêmica começou com um artigo de Negromonte no jornal católico *O Horizonte*, questionando a pesquisa, tanto porque havia demonstrado que o ensino religioso não figurava entre as matérias preferidas das crianças, quanto pela interpretação naturalista dos fenômenos psicológicos. No contexto da tensão que atravessava as relações entre Igreja Católica e os educadores progressistas, os resultados da pesquisa foram interpretados como contrários à manutenção do ensino religioso nas escolas públicas, autorizado pelo governo do estado em atenção à reivindicação dos católicos. Antipoff, contudo, respondeu às críticas observando que não se tratava de eliminar o ensino religioso, apenas o inquérito indicava a necessidade de renovar-lhe conteúdos e métodos, a fim de torná-los mais interessantes para as crianças. Negromonte foi sensível a essa observação, pois tratou logo de publicar um catecismo renovado, adaptado às aspirações infantis.

Essa polêmica, contudo, teve efeitos problemáticos, pois logo em seguida o novo regulamento da Escola de Aperfeiçoamento, publicado em 1930, estabeleceu limitações às pesquisas ali realizadas – que deveriam a partir daí ser autorizadas pela direção e ter caráter mais aplicado. Enquanto o regulamento de 1929 previa aulas de psicologia experimental, o novo substituiu a psicologia experimental pela psicologia aplicada à educação e reforçou o caráter instrumental das atividades desenvolvidas na escola (Fazzi, 2005; Prates, 1989). A partir daí, o Laboratório de Psicologia será chamado a colaborar de forma mais intensa com os grupos escolares no processo de implantação de um sistema de classes homogêneas nas escolas mineiras (Campos, 1989; Casasanta Peixoto, 1989).

A questão da homogeneização das classes

A proposta de homogeneização das classes nos grupos escolares por nível intelectual, com a consequente organização de classes especiais para as crianças com dificuldades de aprendizagem, já constava do Regulamento do Ensino Primário editado em 1927. Helena Antipoff concordava com essa organização, por ser compatível com a ideia da "escola sob medida", defendida por Claparède. Pensava-se que a racionalização na distribuição das crianças pelas diversas classes nos grandes grupos escolares[8] ajudaria a atender às diferenças individuais no ritmo e nas capacidades de aprendizagem. Os critérios sugeridos para a homogeneização das classes seriam a idade, os resultados escolares e o nível de desenvolvimento mental.

O Laboratório de Psicologia contribuiu para o processo de homogeneização das classes através da avaliação dos níveis de desenvolvimento mental das crianças e adolescentes de Belo Horizonte. Antipoff era bastante crítica ao uso de testes psicológicos padronizados, pois considerava que a observação do indivíduo em seu ambiente natural forneceria informações muito mais interessantes ao pedagogo: "A observação é o método mais fértil em psicologia. Que conseguiríamos saber, se nos limitássemos somente às experiências, somente ao teste? – Nada" (Antipoff, 1930/1992, p. 61).

No entanto, para atender às exigências do regulamento, era preciso estabelecer os padrões de desenvolvimento dos alunos mineiros. Diante dessa tarefa, Antipoff decidiu utilizar os próprios resultados dos testes psicológicos como instrumento de pesquisa na avaliação das condições educacionais oferecidas nas escolas.

Em 1931, o relatório da primeira experiência com os testes de inteligência aplicados a uma amostra de estudantes com idades entre seis e 16 anos, intitulado *O desenvolvimento mental das crianças de Belo Horizonte* (Antipoff, H., 1931/1992), foi publicado em Boletim

---

[8] Em 1932 o número de classes de 1º ano nos grupos escolares de Belo Horizonte variava entre cinco e 13 (Antipoff, 1992/1932, p. 141).

da Secretaria de Educação e Saúde Pública de Minas Gerais. O objetivo do trabalho foi estabelecer os padrões de desenvolvimento mental das crianças e adolescentes locais. Para isso, foram escolhidos três diferentes instrumentos de medida psicológica da inteligência geral: o teste do desenho da figura humana, criado pela psicóloga norte-americana Florence Goodenough (1886-1959); o teste de jogos e quebra-cabeça desenvolvido por Walter Dearborn (1878-1955), psicólogo educacional formado pela Universidade de Columbia, em Nova York; e finalmente o teste das 100 questões de Ballard. A escolha desses três testes, já anteriormente utilizados por Antipoff em Genebra, deveu-se à intenção de elaborar uma curva do desenvolvimento mental dos estudantes de Belo Horizonte entre os seis e os 18 anos. Cada teste dirigia-se a um grupo de idade. O teste do desenho da figura humana podia ser aplicado a crianças pequenas, ainda não alfabetizadas. O teste de Dearborn aplicava-se a crianças até 12 anos, e o teste de Ballard fornecia indicações sobre o nível de desenvolvimento mental dos alunos entre os sete e os 17 anos.

Os testes foram efetivamente aplicados a amostras amplas da população escolar de Belo Horizonte. O teste Goodenough foi aplicado a 900 crianças com idades entre sete e 11 anos, em seis escolas primárias. O teste de Dearborn foi aplicado à mesma amostra de alunos de sete a 11 anos que haviam respondido ao Goodenough, e também a uma amostra de 54 alunos na faixa dos seis anos de idade, matriculados em uma das pouquíssimas escolas maternais existentes na cidade. Além disso, foi respondido por um grupo de 490 meninas entre 11 e 16 anos de idade, matriculadas em uma escola normal local. Já o teste das cem questões de Ballard foi aplicado a uma amostra de 1381 estudantes com idades variando entre sete e 17 anos, matriculados em escolas primárias e normais.

Os objetivos do estudo foram: 1) investigar o desenvolvimento mental dos alunos por grupo de idade; 2) comparar as crianças

locais com as de outros países, em termos de desenvolvimento mental; 3) investigar as variações no desenvolvimento mental provocadas pelo ambiente social do estudante e o nível socioeconômico das famílias. Nessa pesquisa, Antipoff examinou em profundidade o impacto do meio social sobre as habilidades cognitivas, tema que iria ocupá-la cada vez mais em seu trabalho no Brasil. Em Belo Horizonte, ela teve a oportunidade de observar a ação da sociedade e da cultura sobre o desenvolvimento da inteligência, revelando o peso dessa influência através de uma demonstração cuidadosa, que questionava a visão inatista do darwinismo social.

A retomada das reflexões sobre a "inteligência civilizada"

Baseando-se na definição de inteligência adotada por Claparède – a capacidade de resolver novos problemas através do pensamento, Antipoff observou que os testes de inteligência só muito imperfeitamente avaliavam as habilidades de compreensão e invenção implícitas nessa definição. De seu ponto de vista, os resultados dos testes mentais deveriam ser considerados, mais modestamente, como uma avaliação do nível de desenvolvimento mental de uma dada população. Esse desenvolvimento deveria incluir, mais do que a capacidade de invenção, as habilidades de concentração da atenção, de observação, de raciocínio lógico, além de certa fluidez do pensamento.

Mas essa visão resolvia apenas parte do problema associado à questão da inteligência. A outra pergunta importante a ser respondida era se a inteligência podia ser considerada um atributo "natural", dependente apenas das disposições inatas e da progressão por idade para seu desenvolvimento. As disposições inatas dependiam da herança genética do indivíduo. A progressão por idade levava à maturação. Ambos os conceitos faziam parte da teoria geral da inteligência aceita na época.

Desde as experiências na educação de crianças abandonadas na Rússia revolucionária, Antipoff não concordava com essa visão inatista. Adotando uma posição construtivista, considerava que a inteligência deveria ser definida como o resultado da combinação entre as disposições inatas, as condições de vida, a cultura e a educação. Em resumo, a inteligência seria construída no processo de interação do sujeito com o meio social e cultural no qual ele vive. Como vimos, essa visão lhe havia sido sugerida já no trabalho desenvolvido na União Soviética, em contato com as crianças e adolescentes sob seus cuidados. Na sua opinião, seria precisamente essa *inteligência civilizada*, isto é, essa capacidade de conhecimento polida pela ação da sociedade que seria medida pelos testes ditos de inteligência.

Argumentos similares haviam sido relatados por Alfred Binet ao observar que as crianças de classes mais abastadas, em Paris, obtinham melhores resultados nos testes de inteligência. O mesmo acontecia com crianças do meio urbano, quando comparadas com crianças do meio rural (Binet, 1920/1911). Binet, no entanto, continuou a procurar um instrumento que pudesse medir a inteligência puramente natural, isto é, aquela que não tivesse sido ainda modificada pelo meio ambiente.

A invenção das primeiras escalas de medida da capacidade intelectual das crianças parisienses fora motivada por uma demanda do Ministério da Educação Pública francês. O objetivo era identificar as crianças que, nas escolas públicas, necessitassem de algum tipo de educação especial para melhorar seu desempenho. Essa orientação, essencialmente prática, levou Binet a elaborar também um programa de exercícios destinados a promover o desenvolvimento das habilidades intelectuais básicas: a *ortopedia mental*.

Claparède também compartilhava dessa ideia de que tanto fatores inatos quanto a influência do meio seriam determinantes na formação intelectual humana. Para ele, contudo, essa questão

estaria longe de ser resolvida pela ciência psicológica. Por outro lado, a educação teria a seu dispor instrumentos poderosos de modificação das tendências infantis mais espontâneas e de promoção do desenvolvimento intelectual através do despertar dos interesses nas crianças. Claparède deu muita atenção à pesquisa sobre ideais e interesses das crianças de Belo Horizonte feita por Antipoff, pois sua concepção de *educação funcional* buscava exatamente associar as atividades educativas aos interesses dos alunos.

Antipoff também conhecia o trabalho de adaptação dos testes de inteligência feito por psicólogos norte-americanos como Lewis Terman (1877-1956). Terman traduziu e adaptou o teste Binet-Simon para a população escolar norte-americana em 1916, e colaborou também na elaboração e aplicação de testes de inteligência para adultos, utilizados amplamente na seleção de soldados norte-americanos durante a Primeira Guerra Mundial. Os resultados dessas aplicações em massa deram origem a vários estudos publicados ao longo dos anos 1920, comparando diferentes grupos sociais e étnicos quanto à inteligência. Antipoff, contudo, fazia sérias restrições a esses estudos, exatamente por desconsiderarem a influência do meio sociocultural na determinação dos níveis de inteligência. No relatório de 1931, ela comentou esses estudos:

> Quanto os americanos do norte se comprazem em publicar as normas comparativas da inteligência do homem de cor e do branco, essas normas, do ponto de vista psicológico puro, do ponto de vista das disposições mentais das raças, ainda não nos esclarecem satisfatoriamente. As vicissitudes econômicas e sociais do branco e do negro são como o dia e a noite. O branco teve, e tem ainda nos Estados Unidos, vantagens de ordem social que o negro não tem. Dai a uns e a outros, e isso durante séculos inteiros, as mesmas condições, e só então o resultado dos exames de inteligência poderão ter um interesse científico sobre o intelecto de uns e de outros. (Antipoff, H., 1931/1992, p. 101)

O conceito de inteligência, tal como definido por Helena Antipoff, estava, pois, mais próximo da teoria histórico-cultural

da psicologia soviética. Vygotski afirmava que o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores (a inteligência seria um deles) é determinado e transmitido socialmente pela mediação da linguagem e dos instrumentos de transformação do mundo elaborados culturalmente. Isso sugere que a direção da psicologia soviética no período pós-revolucionário influenciou o pensamento da psicóloga russa.

A distinção entre pensamento concreto e abstrato como duas diferentes direções no desenvolvimento das habilidades intelectuais nas crianças de acordo com seu meio social também evidencia as similaridades entre sua visão e a do grupo soviético. Alexander R. Luria, um colaborador muito próximo de Vygotski, testou a ideia de que a formação de conceitos varia conforme o nível de desenvolvimento cultural da população no início dos anos 1930, em comunidades russas localizadas na Ásia Central.

Os estudos de Luria visavam a examinar as diferenças de percepção, as habilidades de generalizar e pensar abstratamente, fazer deduções e inferências, e de raciocinar e resolver problemas em populações tradicionais do meio rural e em grupos recentemente urbanizados, habitantes de cidades já industrializadas. O pesquisador observou que o pensamento de sujeitos sem educação formal, diferentemente do de sujeitos já escolarizados, tendia a privilegiar relações e características concretas observadas na prática. Concluiu então que diferenças na percepção e nas estratégias de solução de problemas poderiam ser atribuídas à cultura e à escolarização (Luria, 1976).

Pesquisadores genebrinos também distinguiam o pensamento concreto do pensamento lógico-operatório. Piaget usou essa distinção para se referir a diferentes e sucessivas fases no desenvolvimento das capacidades intelectuais das crianças. Para ele, a construção de esquemas de pensamento com base no concreto caracterizaria o início da lógica operatória, sendo a presença ou representação do objeto concreto necessárias à construção do co-

nhecimento. Mais tarde, a partir da adolescência, o sujeito se liberta dessa dependência em relação aos objetos concretos e passa a raciocinar por dedução, a partir das estruturas operatório-formais já adquiridas (Piaget; Inhelder, 1998/1966). Preocupado em identificar e descrever os invariantes funcionais que determinam a construção dessas estruturas operatórias, contudo, Piaget não focalizou em sua obra as variações cognitivas que pudessem ser atribuídas a diferenças sociais ou culturais. Parece, pois, que foi mesmo sob a influência da psicologia soviética que Antipoff desenvolveu o conceito de "inteligência civilizada".

No relato de pesquisa sobre o desenvolvimento mental das crianças de Belo Horizonte, a professora citou extensamente as obras de Alfred Binet, Édouard Claparède, Jean Piaget e Lewis Terman. Os autores soviéticos não são citados, provavelmente por seu cuidado em não ser identificada como comunista. A Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte enfrentou, desde a sua fundação, a oposição de grupos tradicionalistas e da Igreja Católica. A reforma que seus idealizadores preconizavam era inspirada em ideais laicos e republicanos, como a própria ênfase na realização do direito à educação como dever do Estado. Além disso, as elites da cidade eram extremamente conservadoras no que diz respeito à educação das mulheres. Alguns líderes influentes consideravam que os estudos positivos realizados nos laboratórios da Escola poderiam prejudicar a formação moral das alunas. Nesse clima, até mesmo o fato de que uma psicóloga russa fosse responsável pelo Laboratório de Psicologia despertava suspeitas (Casasanta Peixoto, 1981).

Levada a oferecer os resultados práticos esperados da implantação do Laboratório de Psicologia, a partir de 1932 Helena Antipoff dedica-se mais às atividades de assessoria aos grupos escolares na organização das classes. O *Boletim nº 8* da Secretaria de Educação e Saúde Pública relata como se deram a formação das

classes e o controle da "homogeneidade" com a ajuda do Laboratório, no ano de 1931 (Antipoff, H. e outros, 1932/1992). No mês de fevereiro, foram aplicados dois testes às crianças novatas das classes de 1º ano escolar (o de inteligência e o de vocabulário do Dr. Simon). Às crianças repetentes foi aplicado o teste de Dearborn. Os resultados dos testes foram complementados com observações do corpo docente ao longo do primeiro semestre daquele ano. Em outubro, foi aplicado um novo teste, elaborado pelo próprio laboratório da Escola de Aperfeiçoamento, aos alunos do 1º ano de treze grupos escolares, com as finalidades de verificar o grau de homogeneização das classes, regularizar o critério das promoções e contribuir para a melhor organização das classes de 2º ano e de repetentes do ano seguinte. A existência de crianças repetentes é tratada com muita naturalidade, fazendo crer que se tratava de fato bastante comum nos grupos escolares da cidade.

O teste elaborado pelo Laboratório pretendia avaliar tanto o desenvolvimento mental das crianças quanto a aprendizagem de alguns aspectos das matérias escolares ensinadas, especialmente nas áreas da lecto-escrita e do cálculo. Consistia de 31 questões, versando a primeira metade sobre representações do espaço, de quantidades e grandezas, da observação de situações cotidianas, e a segunda referindo-se ao reconhecimento de palavras, à realização de operações simples de adição e subtração, e à solução de pequenos problemas. A aplicação, feita pelas alunas do segundo ano da Escola de Aperfeiçoamento e pelas assistentes do Laboratório de Psicologia, foi realizada simultaneamente a 2.680 crianças em 98 classes de primeiro ano, com duração entre 25 minutos e uma hora. Em resumo, todas as classes de primeiro ano dos treze grupos escolares públicos de Belo Horizonte participaram do experimento.

Os resultados foram organizados de forma a responder às questões relativas à correspondência entre desenvolvimento mental e progresso escolar, ou entre promoções e nível mental, avalian-

do-se o comportamento de alunos novatos e repetentes, e ao desempenho dos alunos em grupos escolares que funcionavam em dois ou três turnos. A ideia era utilizar os resultados obtidos para avaliar o trabalho escolar realizado com aquelas crianças.

Uma interessante seção do relatório trata da presença considerada exagerada de alunos repetentes nos grupos escolares. A autora atribui esse fenômeno a causas variadas, relacionadas tanto à criança e seu meio, quanto a fatores propriamente escolares. Entre as causas associadas à criança e seu meio, cita-se a entrada precoce na escola (algumas crianças com seis anos já cursavam o primeiro ano escolar), ou seu desenvolvimento mental ainda incipiente; a frequência insuficiente às aulas, por moléstias ou impedimentos das famílias, e até mesmo as constantes transferências de uma escola para outra, motivadas por mudanças dos pais pelas diversas regiões da cidade. Já entre os fatores escolares, citam-se: um programa de estudos demasiadamente extenso para uma escola que funcionava efetivamente apenas três ou quatro horas por dia, com um excesso de feriados escolares; as numerosas transferências das crianças de um grupo para o outro, com exigências escolares variadas; a heterogeneidade das classes, dificultando o trabalho do professor; o preparo insuficiente desses últimos e as licenças frequentes dos professores efetivos, desorganizando o ensino e deixando as classes sob a responsabilidade de estagiárias ainda inexperientes. A situação descrita parece bastante familiar a todos que conhecem a evolução do sistema público de educação no Brasil, mostrando que alguns dos problemas apontados podem até hoje ser observados nas escolas elementares. Em 1931, foram identificados mais alunos repetentes que regulares nos grupos escolares de Belo Horizonte, onde cerca de 52,1% das crianças faziam o primeiro ano escolar duas ou mais vezes. Foi nessa época, com efeito, que a repetência veio a ser considerada um verdadeiro artefato pedagógico no Brasil, nas mãos da burocracia educacional.

Outra observação interessante do relatório refere-se à relação entre número de horas diárias de aula e desempenho dos alunos. Os dados obtidos mostraram que, nos grupos mais pobres, que funcionavam em três turnos, as crianças recebiam 160 horas-aula por ano a menos que seus colegas dos grupos localizados em áreas privilegiadas da cidade, introduzindo uma evidente desigualdade na experiência escolar de muitas crianças. Essa desigualdade se traduzia em um desempenho cerca de 20 a 25% inferior, em média, para as crianças dos grupos de três turnos.

Foi a partir dessas observações que a psicóloga russa aprofundou sua concepção de aprendizagem como um processo psicossocial, como veremos a seguir.

Uma abordagem sociopsicológica da aprendizagem escolar

A investigação do desenvolvimento mental das crianças de Belo Horizonte mostrou empiricamente a exatidão do conceito de "inteligência civilizada" proposto por Antipoff. Os resultados dos testes evidenciaram, em média, uma performance inferior das crianças locais quando comparadas com suas congêneres europeias e norte-americanas. Sugeriram também a correlação entre *status* socioeconômico e os escores obtidos nos testes. Para confirmar essa correlação, o quociente intelectual (QI) médio para cada escola foi calculado. A comparação entre escolas frequentadas por crianças de diferentes níveis socioeconômicos levou a pesquisadora à seguinte conclusão:

> A ordem crescente dos QI em que são colocados os grupos escolares corresponde "grosso modo" aos níveis de bem-estar econômico e social dos bairros onde esses grupos estão situados. (...) Vemos assim que em nossos testes de inteligência geral temos instrumento assaz exato para diagnosticar não só a inteligência individual das crianças, mas também para avaliar de modo objetivo o nível de bem-estar geral, econômico e social de um grupo inteiro de indivíduos. (Antipoff, 1931/1992, p.121)

Uma outra maneira de testar a associação foi a relação entre a ocupação dos pais e os resultados nos testes. De novo, um alto

índice de correlação foi encontrado, os resultados inferiores nos testes estando relacionados a crianças provenientes de classes mais baixas. Essas correlações levaram a autora a concluir que "o quociente tão alto de associação entre o meio e a inteligência parece apoiar nossa opinião de que os testes de inteligência geral medem precisamente a inteligência *civilizada* e não a *natural*" (Antipoff, 1931/1992, p.123).

Além de verificar a correlação entre *status* socioeconômico e resultados nos testes, a pesquisa também comparou as crianças locais às crianças europeias em termos de desenvolvimento mental por idade. A comparação parecia difícil, pois as curvas de desenvolvimento mental encontradas em Belo Horizonte eram muito irregulares. Antipoff decidiu então considerar apenas os resultados obtidos por crianças com escolaridade regular, eliminando dos cálculos os resultados obtidos por crianças repetentes. Esse procedimento permitiu a construção da distribuição normal necessária à comparação. No entanto, foram subtraídos os resultados de cerca da metade dos estudantes, devido às altas taxas de repetência no sistema escolar da capital. Por conseguinte, como a própria autora admitiu, as médias ficaram mais altas, e uma criança tinha de obter resultados mais altos para ser considerada normal. Os padrões obtidos deveriam ser utilizados somente com crianças de escolaridade regular.

> Nossa norma, embora seja real e não teórica, pois que se baseia nos resultados reais das crianças, não caracteriza a totalidade dos alunos das escolas de Belo Horizonte no ponto de vista mental, mas um grupo de crianças normais do ponto de vista escolar. (Antipoff, 1931/1992, pp. 99-100)

Como conclusão, ela observou que os testes de QI deveriam ser utilizados com cuidado na avaliação dos níveis de desenvolvimento mental geral das crianças. Contudo, esses mesmos testes poderiam fornecer informações bastante relevantes sobre os níveis de bem-estar socioeconômico do grupo social como um todo.

Em ambientes que não favorecessem o florescimento das capacidades das crianças, os resultados seriam mais baixos, o contrário acontecendo em ambientes favoráveis.

Em 1931, uma outra pesquisa sobre o desenvolvimento mental das crianças locais foi realizada pelo Laboratório, utilizando uma adaptação da escala Binet-Simon que Antipoff denominou *Test Prime*. Três grupos foram examinados: um grupo de crianças analfabetas entre seis e oito anos de idade; um grupo de alunos da quarta série primária com idades variando entre 11 e 12 anos; e um grupo de moças analfabetas que trabalhavam no serviço doméstico. Os resultados mostraram que a performance dos adultos analfabetos foi semelhante à de crianças ainda não alfabetizadas, enquanto os quartanistas obtiveram os melhores resultados. Seguindo linha de raciocínio próxima à da psicologia sócio-histórica soviética, Antipoff considerou que esses resultados revelavam que a cultura transmitida pelas escolas constituía uma ferramenta poderosa no desenvolvimento da chamada inteligência civilizada (Antipoff; Cunha, 1932/1992). Na Rússia dos anos 1930, Vygotski e seus colaboradores também desenvolveram extensamente essa ideia de que a instrução formal produz transformações cognitivas duradouras, contribuindo para o desenvolvimento intelectual das crianças (Van der Veer; Valsiner, 1996).

A grande influência do meio social sobre as capacidades mentais das crianças levou a autora a propor que cinco fatores deveriam ser considerados na interpretação dos testes de QI: experiência, cultura, ambiente social, aptidões individuais e emoções. A experiência englobava as oportunidades do sujeito de lidar com diferentes situações de vida; a cultura referia-se à exposição do sujeito aos artefatos que caracterizam um ambiente escolar, como papel, lápis, mapas, livros etc. O ambiente social fazia referência ao nível socioeconômico da família de origem. As aptidões individuais eram aquelas espontaneamente demonstradas pelo sujeito, e as emoções

referiam-se à reação do sujeito durante a prova. Os resultados de crianças mais novas, por exemplo, seriam mais influenciados pelas aptidões individuais, pelo ambiente social e por sua maior ou menor exposição à educação formal (à cultura, nas palavras da autora). Já os resultados de adolescentes e jovens seriam mais influenciados pelas emoções e pela experiência, embora os outros fatores também tivessem de ser considerados. Os resultados inferiores obtidos pelas moças analfabetas no *Test Prime* poderiam ser explicados pela ausência de educação formal e pela timidez e embaraço demonstrados durante a situação de teste (Antipoff; Cunha, 1932/1992).

Ensinando psicologia para as educadoras

Muitos outros estudos relacionados ao desenvolvimento mental e psicossocial das crianças e à organização das escolas públicas de Belo Horizonte foram realizados pelo Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento durante os anos 1930. Esses estudos resultavam do treinamento prático em pesquisa nos cursos de psicologia educacional. Segundo a professora, "nossos estudos são essencialmente práticos. Em nossos cursos, a teoria é dada apenas como introdução à pesquisa em psicologia aplicada à educação" (Antipoff, H., 1930a, p. 227).

A disciplina de psicologia lecionada na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte era dada em dois anos. Durante o primeiro ano, estudavam-se teorias e métodos de pesquisa em psicologia experimental e psicologia do desenvolvimento. Durante o segundo ano, a maior parte do tempo era dedicada à prática da pesquisa, realizada tanto no Laboratório, em experimentos de demonstração de processos psicológicos básicos, quanto nas escolas da cidade, através da observação das salas de aula e da aplicação de testes de medida de processos e funções psicológicas.

Os exercícios de observação de práticas educativas eram realizados de acordo com as recomendações do método da experi-

mentação natural de Lazurski, que propunha, como vimos, a observação dos sujeitos em ação em seu ambiente natural. As reações a diferentes tipos de estimulação deveriam ser registradas, visando à compreensão das tendências da personalidade individual. O método considerava que a observação em ambiente natural levaria à investigação mais concreta das características psicológicas do sujeito, difícil de ser feita no ambiente artificial de laboratório. Desse ponto de vista, a conduta das crianças era considerada como o resultado de uma variedade de influências a serem estudadas na situação real: os métodos de ensino, as habilidades das professoras, os materiais didáticos, as instalações escolares, a origem social dos estudantes, suas condições de saúde, habilidades individuais etc.

Como lidar com o fracasso escolar na perspectiva sociocultural

A abordagem adotada por Helena Antipoff, de orientação construtivista, enfatizava a ideia de que a inteligência e a personalidade do educando seriam construídas na relação do sujeito com seu ambiente social e cultural. Chamava assim a atenção para o meio em que as crianças estavam sendo educadas, em vez de focalizar suas capacidades inatas. Para Antipoff, diversos fatores ambientais influenciavam o desenvolvimento das crianças, e a informação fornecida pelos testes padronizados deveria ser considerada uma medida da qualidade da educação recebida, mais do que uma avaliação das capacidades naturais de cada estudante. Como consequência desse raciocínio, ela também considerava que as habilidades intelectuais das crianças poderiam ser desenvolvidas com sucesso através do próprio processo de educação formal.

Antipoff reconhecia a contradição observada entre o uso, na organização escolar, dos testes de QI – cujos resultados expressam predominantemente as diferenças prévias na socialização das crianças em famílias distribuídas desigualmente na hierarquia social – e a ideia de uma escola única para todas as crianças, em que

todas teriam direitos iguais à educação. No entanto, o perigo de uma reprodução prematura da hierarquia social nas escolas poderia ser minimizado por duas razões. Em primeiro lugar, porque a associação entre os resultados nos testes e o *status* social era uma verdade para o grupo, e não para o indivíduo, pois em todos os níveis sociais havia indivíduos com resultados superiores. Em segundo lugar, porque as diferenças em habilidades mentais devidas a razões econômicas e sociais tendiam a ficar gradualmente menos salientes, à medida que as crianças progrediam ao longo das séries escolares. Por essas razões, a homogeneização das classes não iria prejudicar o ideal democrático de oferecer oportunidades iguais para todos na escola única. A classificação baseada nos testes de QI deveria ser considerada apenas como procedimento preliminar, a ser seguido de um acompanhamento cuidadoso dos estudantes por seus professores, com a finalidade de individualizar o ensino, na medida do possível, e atender às necessidades particulares de cada criança. Para Antipoff:

> O nível baixo nos testes de inteligência para muitas crianças do meio social inferior e crescidas for a da escola não prognostica absolutamente o futuro atraso nos estudos, pois nessa idade o organismo ainda está bem plástico, e o cérebro capaz de assimilar com grande rapidez e eficiência os produtos da cultura intelectual. (Antipoff; Cunha, 1932/1992, p.196)

Crianças com resultados inferiores nos testes de QI eram, em sua maioria, repetentes na primeira série primária por até três vezes. Os procedimentos de homogeneização das classes foram efetuados pelo Laboratório de Psicologia inicialmente para a primeira série, pois não havia ainda, para essas crianças, resultados que pudessem testemunhar seu progresso escolar. As escolas, na época, usualmente separavam as crianças por idade. Entre as crianças repetentes, evidentemente mais velhas, Antipoff distinguia três grupos: 1) crianças com algum atraso educacional; 2) crianças que, além de atraso educacional, apresentavam também limitações in-

telectuais devidas a fatores sociais; e 3) crianças com sérias deficiências físicas ou psicológicas. Para distinguir esses três grupos, dois critérios eram utilizados: sucesso escolar e idade mental. Na prática, os três grupos podiam ser identificados através do nível mental, conforme avaliado pelos testes padronizados pelo Laboratório de Psicologia para a população local (Antipoff, 1932/1992).

A comparação entre os resultados observados nos testes aplicados em fevereiro de 1931 para crianças do primeiro ano primário e os resultados obtidos nas provas escolares do final do mesmo ano mostraram que uma idade mental mínima de oito anos era necessária à promoção bem-sucedida para o segundo ano primário. Isso significava que as crianças teriam de estar adiantadas em um ano em relação à sua coorte de idade, no início do ano, em média, para serem promovidas com sucesso ao segundo ano primário, ao final do ano escolar, uma vez que a escolaridade obrigatória começava na idade de sete anos.

Antipoff levantou várias hipóteses para explicar esse fato, que evidenciava que altas taxas de fracasso escolar deveriam ser regularmente esperadas no sistema. Algumas das razões eram externas às escolas, como o desenvolvimento mental das crianças, considerado insuficiente para acompanhar o programa, ou a frequência escolar irregular. Outras deveriam ser consideradas de responsabilidade das próprias escolas: um programa de estudos muito denso para ser cumprido em poucas horas diárias, a heterogeneidade das salas de aula, limitações das próprias professoras para lidar com as diferenças entre as crianças, desarticulação das atividades educativas provocada pela substituição frequente das professoras.

A combinação desses fatores contribuía para a manutenção de altos índices de repetência nas escolas, fenômeno comum desde então no sistema escolar brasileiro, fazendo com que a experiência do fracasso passasse a fazer parte da vida de grandes contingentes de crianças em idade escolar. No entanto, o que se demandava ao La-

boratório de Psicologia era apenas lidar com a diversidade sociocultural das crianças matriculadas no ensino primário. Para Antipoff e suas colaboradoras, a homogeneização por nível intelectual poderia ajudar a reduzir o problema da repetência e ao mesmo tempo contribuir para que os estudantes tivessem um ensino mais individualizado. Era o ideal da "escola sob medida", proposto por Claparède. Entre o ideal e a realidade, contudo, as diferenças eram enormes, como a história subsequente do sistema de ensino brasileiro veio a demonstrar.

Terceiro período:

Propondo alternativas (1932-1974)

As investigações realizadas pelo Laboratório de Psicologia no início dos anos 1930 vinham revelando a existência de um grande número de crianças "anormais" matriculadas nas escolas públicas de Belo Horizonte. Essa "anormalidade" – ou afastamento em relação à média nos testes de nível mental – parecia decorrer principalmente das condições de vida dessas crianças. A partir dessa época Antipoff passou a se referir a elas como "excepcionais", em vez de "anormais", com a finalidade de evitar os efeitos estigmatizantes do rótulo negativo sobre seu futuro.

De acordo com o Regulamento do Ensino Primário de 1927, já era prevista a organização de classes especiais para as crianças com atraso nos estudos, seguindo inclusive as recomendações feitas por Alfred Binet nas escolas francesas do início do século XX. Essas classes se destinavam a receber crianças cujos níveis de desenvolvimento tornavam difícil a frequência às classes regulares. Crianças que repetiam o mesmo ano uma ou mais vezes, e também aquelas que apresentavam defeitos físicos ou instabilidade emocional eram consideradas atrasadas do ponto de vista educacional. A avaliação de seu nível mental deveria ser feita através dos testes psicológicos e exames médicos. As classes especiais

organizadas para essas crianças com atraso educacional deveriam receber no máximo 15 a 20 alunos. Programas de estudo diferenciados deveriam ser propostos, incluindo a instrução em habilidades básicas de linguagem e aritmética, e a utilização de exercícios de "ortopedia mental", também recomendados por Alfred Binet. A Escola de Aperfeiçoamento deveria providenciar cursos de treinamento para as professoras dessas classes especiais.

De fato, a partir de 1930 a Escola de Aperfeiçoamento passou a manter classes experimentais para a demonstração dos exercícios de ortopedia mental a serem utilizados nas escolas primárias. Em 1934, Antipoff e sua aluna Naytres Rezende publicaram um estudo sobre os exercícios de "ortopedia mental" para as classes especiais, baseados no trabalho de Alfred Binet, em Paris, e de Alice Descoeudres no Instituto Rousseau, em Genebra. As autoras sugeriram diversas atividades a serem utilizadas nas classes especiais, com ênfase nos métodos ativos. Para elas, a educação das crianças consideradas especiais deveria despertar seus interesses naturais, usar materiais concretos, iniciar o treinamento das habilidades escolares básicas e ser individualizada (Antipoff; Rezende, 1934).

Na mesma época, Antipoff se envolveu em outras iniciativas com o propósito de contribuir para o cuidado e a educação das crianças consideradas excepcionais, como veremos a seguir.

Criação da Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte

Juntamente com um grupo de religiosos, médicos psiquiatras, educadores e intelectuais, Helena Antipoff fundou a Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte. O nome da Sociedade lembrava o famoso educador suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), que se tornou conhecido pela defesa de uma abordagem ativa e humanista na educação, e por acolher e educar inúmeras crianças abandonadas na escola que dirigiu em Yverdon, na Suíça, entre 1805 e 1824. O objetivo da Sociedade era, nas palavras da fundadora:

> assistência, tratamento e estudo da infância excepcional, isto é, crianças que, pela sua própria natureza ou pelas condições do meio em que foram criadas (...), acham-se, comparadas às demais crianças, sem o ajustamento necessário para crescer sadias, física e moralmente, na família, na escola, na comunidade. (Antipoff, H., 1937, p. 8)

Em 1933, a Sociedade Pestalozzi instalou um consultório médico-pedagógico para o exame e orientação das crianças que a procuravam. O consultório deu origem, em 1935, ao Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte, que recebia estudantes que pouco ou nada progrediam nos grupos escolares locais, em regime de semi-internato. O tratamento psicológico e educacional das crianças e adolescentes era feito em classes especiais, nas quais eram agrupados conforme suas capacidades. As crianças mais novas frequentavam as classes de reeducação, as mais velhas já tinham treinamento vocacional. O Instituto funcionava também como centro de treinamento de professores para o ensino especial e como centro de pesquisa sobre a anormalidade mental.

Os fundadores da Sociedade Pestalozzi formavam um grupo bastante heterogêneo. Religiosos como o Padre Álvaro Negromonte consideravam que o trabalho da Sociedade era necessário para prevenir distúrbios sociais causados pela pobreza e precárias condições de vida na cidade. Psiquiatras da Escola de Medicina viam as ações da Pestalozzi como uma oportunidade de colocar em prática métodos inspirados na eugenia, isto é, a discutível ciência que pretendia intervir na composição genética da população para "melhorar a raça". Alguns deles propunham, por exemplo, a esterilização das famílias nas quais nasciam crianças anormais. Em uma das primeiras edições do periódico *Infância excepcional*, editado pela Sociedade Pestalozzi, o psiquiatra Fernando de Magalhães Gomes defendeu a esterilização e segregação dos anormais para prevenir o aumento da delinquência e criminalidade. A editora, Helena Antipoff, explicou, em nota de rodapé, que a Sociedade Pestalozzi não subscrevia a opinião do autor. A ênfase no apoio a crianças em situação de risco

social contida nas publicações da instituição era, certamente, a contribuição pessoal de Antipoff.

O conceito de anormalidade (ou *excepcionalidade*, como Antipoff preferia) utilizado pela Sociedade Pestalozzi refletia suas fontes contraditórias. Para alguns, incluía somente distúrbios orgânicos, hereditários, com severas consequências psicológicas. Para outros, seguindo a orientação da psicóloga, o conceito abrangia também a anormalidade socialmente produzida por um sistema escolar cujas exigências estavam acima das possibilidades das crianças comuns. Sobretudo, Antipoff não considerava a anormalidade como um defeito definitivo, irremediável. Para ela, as crianças que apresentavam problemas nas escolas eram, em sua maioria, educáveis, e poderiam ser bem-sucedidas, desde que contassem com ajuda especializada (Antipoff, 1946).

Além disso, para Antipoff, o conceito de anormalidade mental incluía outros distúrbios, além da inteligência limitada. As crianças que apresentavam resultados inferiores podiam também apresentar desordens decorrentes da socialização primária. Ela estava consciente de que as famílias que viviam em extrema pobreza ou risco social não conseguiam oferecer condições de vida satisfatórias para proporcionar a seus filhos um desenvolvimento saudável. Pesquisas realizadas pela Sociedade Pestalozzi detectaram altos índices de alcoolismo, violência e outros distúrbios nas famílias cujos filhos eram examinados no Consultório Médico-Pedagógico (Sociedade Pestalozzi, 1934). Em muitos casos, os resultados baixos nos testes de QI podiam ser considerados sintoma de um complexo de problemas sociais e familiares experienciados pelas crianças ditas "anormais". As propostas por ela defendidas na Sociedade Pestalozzi – lembrando a experiência na Rússia após a revolução – buscavam oferecer apoio a crianças que traziam uma variedade de distúrbios de origem social, doméstica ou psicológica, que iam da deficiência física a tendências à delinquência juvenil. Por essa razão, o conceito de "excepcionalidade" era um pouco confuso, incluindo na mesma categoria vários tipos de problemas.

O trabalho no Consultório Médico-Pedagógico e no Instituto Pestalozzi foi bastante intenso nos primeiros anos. O Relatório da Sociedade Pestalozzi publicado em 1937 dá conta de que, até aquele ano, 502 crianças haviam sido atendidas no Consultório, desde excepcionais graves até aquelas com alguma dificuldade psicopedagógica, em casa ou na escola. O atendimento e orientação dessas crianças e de suas famílias eram feitos por médicos ou educadores.

Na mesma época, o Relatório informa que estavam matriculados no Instituto Pestalozzi cerca de 90 alunos. Empregavam-se métodos pedagógicos ativos, e materiais didáticos diversificados foram providenciados, como o Montessori e o Décroly. Instalaram-se também oficinas de sapataria, carpintaria, encadernação e outros trabalhos artesanais, e uma horta. Havia cinco classes: duas para excepcionais profundos, uma para surdos-mudos e duas para "meninos de maior idade, sem retardo mental propriamente dito, mas com atraso escolar ou dificuldades de ordem social" (Antipoff, H., 1937, p. 11). O corpo docente era constituído pela diretora, Esther Assumpção, por quatro professoras (três delas diplomadas pela Escola de Aperfeiçoamento), duas estagiárias, um mestre sapateiro e um hortaleiro, ambos formados em instituições assistenciais tradicionais de Minas Gerais – o Instituto João Pinheiro e o Instituto de Itajubá. Todo o trabalho doméstico e escolar era feito conjuntamente por professores e alunos, num sistema em que cada tarefa era considerada de valor educativo, conforme o depoimento da presidente da Sociedade:

> Sem serventes, com seus próprios esforços, meninos e professoras faziam a limpeza da casa, sempre modelarmente asseada. Fato digno de ser notado: ocupados em exercícios escolares, ou em leituras recreativas, em trabalhos domésticos ou nas oficinas, em reuniões solenes com a diretora ou em excursões, toda e qualquer atividade da criança, por mais banal e humilde que fosse, considera-se no Instituto com a mesma seriedade e utiliza-se invariavelmente para fins educativos. (Antipoff, H., 1937, p. 11)

Essa era sem dúvida uma concepção bastante inovadora de educação: trabalhos manuais e intelectuais colocados em igualdade, com finalidades educativas. Os fundamentos dessa concepção encontram-se nas propostas do próprio patrono da instituição, o educador suíço Pestalozzi, e na orientação da *educação funcional* de Claparède. O método de ensino de Pestalozzi – denominado *método intuitivo* – considerava que toda a educação deveria fundar-se na ação, na experiência das coisas pelo estudante. De acordo com Lourenço Filho (2002), o pedagogo suíço criticava o ensino livresco de sua época e pensava que a criança "não se instrui senão pelo exercício, devendo assim mais praticar que estudar". Intuição, para ele, significava a experiência direta. Em Claparède, encontram-se os fundamentos da *escola ativa*, onde os alunos aprendem na ação:

> (N)a escola ativa, os alunos são levados a aprender observando, pesquisando, perguntando, trabalhando, construindo, pensando e resolvendo situações problemáticas que lhes sejam apresentadas, quer em relação a um ambiente de coisas, de objetos e ações práticas, quer em situações de sentido social e moral, reais ou simbólicas. (Lourenço Filho, 2002, p. 233)

Seguindo esses princípios, as atividades educativas realizadas no Pestalozzi tinham por objetivo tanto desenvolver as aptidões e a personalidade da criança quanto verificar suas possibilidades e seu progresso. Para isso, as ocupações escolares, recreativas ou técnicas eram cuidadosamente analisadas, bem como discriminadas as etapas de realização de cada tarefa e o tipo de habilidade requerida para sua consecução. Ao mesmo tempo, refletia-se sobre o desenvolvimento proporcionado pela tarefa. Era o método da "experimentação natural" de Lazurski colocado em prática como recurso didático:

> Cada gênero de trabalho, doméstico ou manual, é graduado em dificuldades desde os seus elementos mais simples aos mais complexos: por exemplo, no trabalho da horta podem ser discriminados vários aspectos e graus de dificuldades. Assim, tirar as pedras do canteiro ou adubar é uma tarefa mais fácil que capinar; capinar por

> sua vez é mais fácil que alinhar o canteiro, semear com regularidade ou plantar mudas. (...) Observando assim a criança dentro do quadro estalonado de atividades, pode-se apreciar objetivamente as (suas) possibilidades desde seus níveis mais inferiores de desenvolvimento, a seguir os progressos. (Antipoff, H., 1937, p. 12)

A preocupação era, com isso, tornar as crianças e adolescentes aptos para "as necessidades da vida econômica e social, desenvolvendo nelas o máximo de aptidões disponíveis, a fim de prepará-las para a vida menos parasitária e mais digna" (Antipoff, H., 1937, p. 12). Ou seja, buscava-se desenvolver o melhor possível nos alunos as capacidades manuais e intelectuais, bem como a consciência moral, dando-lhes assim as condições necessárias para viver com autonomia. Nessa concepção pode-se observar também a ideia do trabalho como realização humana, presente tanto na obra de Marx (especialmente no jovem Marx), quanto no pensamento dos autores da psicologia soviética.

No final dos anos 1930, a Sociedade Pestalozzi ampliou sua atuação com a compra da Fazenda do Rosário, propriedade rural situada a 26 km de Belo Horizonte, no município de Ibirité, MG. A compra dessa propriedade foi viabilizada através de campanha feita pelos Diários Associados, empresa nacional de comunicação, e se destinava a promover a profissionalização dos meninos do Instituto Pestalozzi em tarefas do meio rural. Supunha-se que, sendo o Brasil um país predominantemente rural, as crianças com dificuldades seriam mais bem adaptadas às ocupações típicas do meio rural. Além disso, a integração dessas crianças à comunidade seria também facilitada em um meio mais modesto. A escola da Fazenda do Rosário iniciou suas atividades em 1940, com duas professoras – Iolanda Barbosa e Cora Faria Duarte – e seis meninos do Abrigo de Menores e do Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte. Em uma casa de adobe, de chão batido, sem água encanada nem luz elétrica, instalou-se essa instituição que iria marcar a história da educação brasileira como uma experiência única de edu-

cação de excepcionais e de experimentação pedagógica na formação de educadores para o ensino especial e para o ensino rural, conforme veremos. Antes, porém, vamos seguir um pouco a trajetória e as peripécias de Helena Antipoff a partir de 1940.

Problemas na Escola de Aperfeiçoamento

No final dos anos 1930, Antipoff estava bastante desanimada com as tendências do sistema de ensino público no trato com sua clientela diversificada e problemática. Em conferência pronunciada por ocasião do reinício das aulas na Escola de Aperfeiçoamento, em 1939, ela criticou o excesso de atenção dada aos novos métodos científicos, novos materiais didáticos. Observou que isso estaria impedindo os educadores de atuar como verdadeiros reformadores sociais. As escolas brasileiras não estavam mais bem adaptadas às crianças que acolhiam.

Além disso, com o golpe de estado de 1937, que instituiu o regime do "Estado Novo" (1937-1945), o governo assumiu um caráter mais autoritário, e muitos educadores progressistas perderam seus empregos. O governo de Minas Gerais negou a Antipoff a renovação de seu contrato de trabalho na Escola de Aperfeiçoamento no início dos anos 1940. A própria Escola foi fechada, alguns anos depois, com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal, de 19 de janeiro de 1946. Por essa lei, foi criado o Instituto de Educação de Minas Gerais. A Escola de Aperfeiçoamento foi a ele integrada como curso de administração escolar, para surpresa de seu corpo docente. A justificativa era que não deveria haver superposição de meios para os mesmos objetivos (a formação de educadores). A medida, contudo, foi recebida com revolta por professoras e alunas. Segundo Maria Helena Prates, a diretora da escola só soube da notícia pelos jornais, e considerou a medida uma "traição" ou, no mínimo, "falta de consideração". Embora mantido o corpo docente, o curso foi reestruturado: o

horário integral foi suspenso para professoras e alunas, prejudicando-se assim os trabalhos de laboratório e de pesquisa empírica e didática. Até mesmo as classes anexas, onde se faziam experimentos didáticos, foram extintas. Assim, na opinião dos que viveram a experiência, a Escola perdeu o caráter de centro de pesquisa educacional, com professores e alunos dedicados à produção de novos conhecimentos e à criação de métodos e materiais de ensino originais e adaptados às crianças brasileiras (Prates, 1989).

Antipoff, contudo, não pretendia voltar para a Europa. Em 1937, ela havia viajado à França, para participar do Primeiro Congresso Internacional de Psicologia. Vendo a ameaça de eclosão de uma nova guerra mundial (que efetivamente aconteceu entre 1939 e 1945), ela convenceu seu filho a migrar para o Brasil. Na época, Daniel vivia com a avó em Paris e se preparava para cursar a universidade. O rapaz, nascido na Rússia em 1919, era considerado um refugiado na França, pois, quando deixaram a União Soviética, ele e sua mãe haviam perdido os direitos da cidadania soviética. Os dois gostariam de obter a cidadania brasileira. Antipoff voltou então ao Brasil, decidida a se radicar definitivamente no país sul-americano que a acolhera. Daniel deixou a França em 1938, apenas alguns meses antes da eclosão da Segunda Grande Guerra. No início dos anos 1950, ambos se tornaram cidadãos brasileiros.[9]

Assim, a partir dos anos 1940, Helena Antipoff permaneceu no Brasil e dedicou-se a ampliar sua atuação no ensino, na pesquisa e na coordenação de instituições de educação especial, educação rural e educação de bem-dotados. Em todos esses trabalhos, buscou imprimir uma orientação cientificamente informada e socialmente relevante.

Em Belo Horizonte, Helena Antipoff participou do grupo de intelectuais que se reuniu para a criação da Faculdade de Filosofia

[9] Helena Antipoff obteve a cidadania brasileira em 26 de junho de 1951, por ato do presidente Getúlio Vargas, segundo Antipoff, D., 1996, p. 195.

da Universidade de Minas Gerais, cujo regimento interno foi aprovado em novembro de 1940. Nessa Faculdade implantou a cadeira de psicologia educacional para os cursos de licenciatura e pedagogia. Como professora universitária, continuou a buscar associar a teoria à prática da pesquisa. Suas principais referências teóricas continuaram a ser os autores da Escola de Genebra – Édouard Claparède, Jean Piaget. Um programa de ensino de 1944[10], por exemplo, indica os "pontos estudados" entre abril e junho daquele ano na Cadeira de Psicologia Educacional: o método científico e a pesquisa psicológica; métodos em Psicologia Educacional; comportamento e leis funcionais da conduta (Claparède); necessidades, interesses e apetites; formas de conduta inata e adquirida; nascimento e evolução da inteligência (Piaget); inteligência sensório-motora; percepção e sua evolução; linguagem.

As provas na Faculdade de Filosofia também envolvem assuntos relacionados à biologia, como as medidas antropométricas. É recorrente o estudo da personalidade; a linguagem e o pensamento infantil; testes de inteligência; diferenças individuais; desenvolvimento social da criança e coletividade infantil; anamnese; o testemunho; estudo da composição livre, dos diários íntimos e escolares; a pesquisa sobre os ideais e interesses dos escolares de Belo Horizonte e outros assuntos. Dentre os autores estudados estão: Alfred Adler (1870-1937), Alfred Binet (1857-1911), Leonard Carmichael (1898-1973), Édouard Claparède (1873-1940), Ovide Decroly (1871-1932), Alice Descoeudres (1877-1963), Arnold Gesell (1880-1961), Jean Piaget (1896-1980) e Hermann Rorschach (1884-1922).

Na lista de autores escolhidos observa-se a presença dos teóricos da psicologia do desenvolvimento, da psicologia das diferenças individuais, da psicologia da personalidade, da educação de crianças normais ou excepcionais. Estão presentes os autores que se tornaram referências teóricas e metodológicas para o trabalho

[10] Localização no acervo: caixa E1-4, pasta 4, documento 3.

de Antipoff em psicologia, especialmente aqueles que buscavam construir a psicologia científica, na primeira metade do século XX, a partir de dados de observação empírica dos processos e etapas do desenvolvimento humano.

A atuação de Antipoff como professora na Universidade de Minas Gerais, contudo, foi interrompida com o convite de Gustavo Lessa para implantar o COJ – Centro de Orientação Juvenil – no Ministério da Saúde, no Rio de Janeiro.

Estada no Rio de Janeiro: o Centro de Orientação Juvenil (COJ) e a Sociedade Pestalozzi do Brasil

A mudança de Helena Antipoff para o Rio de Janeiro em 1944 foi motivada, segundo seu filho Daniel, por três fatores: as dificuldades na renovação do contrato com a Escola de Aperfeiçoamento, a solidão experimentada com o casamento do filho e sua mudança para Patos de Minas, onde foi convidado a dirigir uma escola agrícola, e o convite do médico e amigo Gustavo Lessa para trabalhar no Ministério da Saúde. Lá ela irá se dedicar à institucionalização do Centro de Orientação Juvenil – COJ, destinado ao atendimento psicológico de adolescentes e jovens através de equipe interdisciplinar, da qual participavam profissionais das áreas da psicologia, serviço social, psiquiatria e medicina (Antipoff, D., 1975/1996).

No COJ, uma das primeiras instituições especializadas no atendimento clínico e orientação psicológica de jovens a ser fundada no Brasil, o atendimento se iniciava com a coleta de documentação através de entrevistas com a assistente social, a aplicação de testes pelos técnicos de psicologia e o planejamento do atendimento feito por toda a equipe, além de orientação paralela para os responsáveis pelas crianças. Eram utilizados vários testes: o Psicodiagnóstico Miocinético (PMK), criado por Mira y López; o teste Minhas Mãos, elaborado por Helena Antipoff, o Teste de

Apercepção Temática (TAT), o Binet e o Rorschach. Como o atendimento a pacientes com graves distúrbios psicopatológicos não fazia parte da proposta do COJ, constituiu-se um trabalho de cooperação institucional com serviços especializados. Nos casos de procura por orientação profissional, encaminhava-se o interessado ao ISOP (Instituto de Seleção e Orientação Profissional dirigido por Mira y López na Fundação Getúlio Vargas).

Aliás, logo após sua mudança para o Rio de Janeiro, Helena Antipoff contribuiu para viabilizar a vinda de Mira y López para o Brasil. Esse psiquiatra estava exilado na Argentina, impedido de voltar a seu país natal – a Espanha – por problemas políticos. Filiado ao Partido Socialista, Mira, já formado em medicina, exercera a chefia dos serviços psiquiátricos do exército republicano durante a Guerra Civil espanhola. Com a vitória do franquismo e consequente instalação da ditadura, teve de deixar o país e, entre 1939 e 1945, esteve em vários países para conferências e pequenos trabalhos de pesquisa. Em 1945, a convite do Departamento Nacional da Criança e de outras instituições, esteve no Rio de Janeiro para uma série de conferências. Em 1947, através da mediação de Helena Antipoff, aceitou o convite dos dirigentes da Fundação Getúlio Vargas (os engenheiros Luiz Simões Lopes e João Carlos Vidal) para instalar e dirigir o Isop, primeiro no gênero no Brasil e modelo para vários outros que se estabeleceram nos demais estados.

Na mesma época, o contato com familiares de crianças e adolescentes excepcionais, interessados no tratamento especializado de suas deficiências, e também com os próprios adolescentes que procuravam o COJ, levou Helena Antipoff a promover a criação, no Rio de Janeiro, de uma instituição filantrópica de atendimento psicológico e pedagógico a crianças e adolescentes em risco, nos mesmos moldes daquela anteriormente iniciada em Minas. A nova instituição – denominada Sociedade Pestalozzi do Brasil – se destinava a oferecer tratamento especializado e atividades educativas

aos portadores de deficiências e a crianças desajustadas: "Era assim que a SBP chegava a todos: o povo, a criança da favela, a criança limitada, a desajustada, em rasgos abertos para a rua e para a comunidade" (Antipoff, H., 1965/1992, p. 219).

O modelo era semelhante àquele experimentado em Minas: o ensino era realizado em oficinas que aliavam o trabalho intelectual e o manual, artesanal, inclusive com preocupações estéticas. Conforme recomendava a própria Helena Antipoff: "Tudo o que se faz na escola deve ter um cunho estético: um cartaz, um cenário para o teatrinho de bonecos, um loto ou qualquer outro material de ensino" (Antipoff, H., 1965/1992, p. 219).

Além disso, as atividades recreativas eram especialmente recomendadas e privilegiadas em seu valor educativo. Nesse ponto observa-se nitidamente a influência da teoria do jogo em Claparède. O ponto de vista funcional destaca o papel que determinado processo desempenha na vida do indivíduo e seu valor para a adaptação ao meio físico ou social. A utilidade do método está justamente no fato de mostrar o "porquê" de determinado processo, conforme afirma Claparède:

> O método funcional é útil porque só ele nos permite perceber os processos em função da conduta que devem determinar. E, na prática, somente ele nos mostra o valor de um processo em relação ao fim a atingir. Ao passo que a psicologia estrutural – útil a muitos outros respeitos – nada nos diz do que toca à coordenação funcional dos fenômenos psicofisiológicos. (Claparède, 1958, p. 36)

O princípio da educação funcional deriva da lei da necessidade ou do interesse. Para Claparède (1958, p. 145), "a atividade é sempre suscitada por uma necessidade". Na prática, isso significa que a escola deve basear-se na necessidade, deve colocar os alunos em circunstâncias em que sintam a necessidade de executar a ação que se espera deles. Para que sintam a necessidade de aprender geografia, história, gramática, é preciso usar um artifício natural da criança: o jogo. A criança tem a necessidade de brincar e por meio

do jogo o professor poderá dar vida às suas lições. Na criança o jogo e o trabalho não se opõem, apesar de algumas distinções: o trabalho para a maioria é uma atividade penosa, enquanto o jogo nunca é obrigatório; do ponto de vista funcional não há nenhuma diferença: "Um e outro têm por função satisfazer necessidades" (Claparède, 1934, p. 448).

As Sociedades Pestalozzi se tornaram, sob a orientação de Antipoff, verdadeiros laboratórios de experimentação com métodos educativos destinados a crianças e adolescentes excepcionais. Conhecendo bem as propostas da Escola Ativa e as experiências dela decorrentes realizadas na Europa e nos Estados Unidos da América, a educadora se dedicou a propor procedimentos originais e fecundos. Partindo da ortopedia mental de Binet, do conceito de jogo de Claparède e da experimentação natural de Lazurski, as atividades pestalozzianas foram marcadas pelo respeito ao direito à educação e pela atitude inclusiva. A ideia era proporcionar aos excepcionais a experiência escolar necessária à sua educação integral, em termos práticos, acadêmicos e de formação humana. Para isso se utilizavam processos que integrassem atividades manuais e intelectuais, associando teoria e prática, e promovendo o desenvolvimento da sociabilidade e dos talentos especiais. Em vários momentos Helena Antipoff lembrava que os indivíduos considerados excepcionais, com dificuldades escolares, poderiam apresentar grande talento para as artes plásticas, música ou artesanato, e procurava desenvolver esses talentos nas oficinas pedagógicas. Considerava também que a vida no campo e as atividades agrícolas poderiam ser aprendidas com sucesso pelos excepcionais. A preocupação com o desenvolvimento de talentos artísticos propiciou a associação com o artista Augusto Rodrigues que, junto com a educadora Zoé Chagas Freitas, havia fundado a Escolinha de Arte do Brasil, no Rio de Janeiro (Freitas, 1984). As propostas relacionadas à educação de excepcionais foram pro-

gressivamente incorporadas à legislação educacional brasileira (Pereira, 1983), especialmente nas leis de diretrizes e bases da educação nacional de 1961 (Lei nº 4024, Cap. X, Artigos 88 e 89) e 1971 (Lei nº 5692, Art. 9).

A Fazenda do Rosário

No início dos anos 1940, tendo decidido permanecer no Brasil, Antipoff promoveu a instalação de uma escola para crianças excepcionais e abandonadas patrocinada pela Sociedade Pestalozzi em uma propriedade rural localizada em Ibirité, perto de Belo Horizonte. De seu ponto de vista, essa escola permitiria demonstrar de maneira prática como lidar com os indivíduos por ela denominados excepcionais, especialmente no que dizia respeito à sua profissionalização. Seguindo a orientação do Bureau International des Écoles Nouvelles, a Escola Rural da Fazenda do Rosário foi instituída com o objetivo de aplicar os métodos da Escola Ativa na educação de crianças excepcionais em um ambiente adequado (Antipoff, 1946, 1953/1992, 1956, 1966).

A partir dessa escola para crianças excepcionais, a Fazenda do Rosário foi progressivamente enriquecida com novas iniciativas que visavam à integração da escola à comunidade rural adjacente. A filosofia educativa rosariana enfatizava, por um lado, a necessidade de integração à comunidade das crianças recebidas pela Sociedade Pestalozzi – crianças abandonadas, com sérios problemas de ajustamento. Por outro lado, buscava-se levar à comunidade rural de Ibirité os benefícios civilizatórios da escola. Nesse espírito foram sendo criadas as diversas instituições educativas que vieram a compor o Complexo Educacional do Rosário: Escolas Reunidas Dom Silvério (para o ensino primário); Clube Agrícola João Pinheiro (ensino e experimentação de técnicas agrícolas); Ginásio Normal Oficial Rural Sandoval Azevedo (com internato para moças); Ginásio Normal Oficial Rural Caio Martins (com internato para rapazes); Instituto

Superior de Educação Rural (Iser), com cursos de treinamento para professores rurais, incluindo a prática no cultivo de lavouras, hortas, pomares, na criação de animais, e cursos de economia doméstica. Essas obras, iniciadas pela Sociedade Pestalozzi, obtiveram o apoio do governo estadual, especialmente a partir da integração do Rosário à Campanha Nacional de Educação Rural, iniciada pelo governo federal em 1952. A ideia era a de tornar a Fazenda do Rosário o que Antipoff denominava uma "cidade rural", cujos "moradores, sem especificação profissional, sectária ou partidária, se transformem em cidadãos de um padrão mais apurado, do ponto de vista cívico, econômico e cultural", cabendo aos educadores o papel social de contribuir para "edificar formas mais produtivas e mais equitativas de vida coletiva" (Antipoff, H., 1953/1992, p. 113).

A realização desse objetivo passava necessariamente pelo exercício da democracia na vida cotidiana. Antipoff tratou várias vezes desse tema ao longo de sua obra, inspirando-se nos princípios escolanovistas. A questão fundamental era detectar como deveria ser organizado o ambiente educativo para fazer florescer a democracia, ao mesmo tempo em que prevalecia o respeito à liberdade e autonomia de educandos e educadores. É nesse sentido que a psicóloga passa a recomendar o uso do método da "experimentação natural" de Lazursky de maneira ampliada: a expressão passa a ser utilizada para denominar a forma de organização das atividades pedagógicas no Rosário, que enfatizava especialmente a liberdade de escolha do educando, a atividade consciente, a sociabilidade e a tomada de decisões em grupo. Em vez de incentivar a competição, como no sistema escolar regular, a pedagogia rosariana privilegiava a cooperação: o aprendizado deveria se fazer em um ambiente de ajuda mútua e de liberdade para experimentar. Nessa época, a autora abandona a opção por classes seletivas, que havia defendido para as escolas públicas nos anos 1930 e decide incentivar a reunião de crianças de variados níveis intelectuais e tipos de habilidades nas salas de aula do Rosário.

As ações dedicadas à educação rural serão marcadas pela mesma filosofia pedagógica: a ênfase na atividade e autonomia do educando, a atitude democrática, o respeito à diferença, a fé na ciência como instrumento de melhoria da vida. A proposta da Escola Ativa genebrina está presente em todo o trabalho educativo de Antipoff, ao lado da preocupação sociocultural trazida da psicologia soviética: "Ainda mais triste que ver meninos sem escolas, é vê-los imóveis em carteiras enfileiradas, em escolas sem ar, perdendo tempo em exercícios estéreis e sem valor para a formação do homem" (Antipoff, H., 1992, p. 403).

As iniciativas educacionais na Fazenda do Rosário foram sendo implementadas de acordo com o planejamento proposto por Antipoff em 1947, através dos institutos de organização rural ou centros de urbanização dos meios rurais, como ela os denominara. A perspectiva adotada era a de que, num país cuja maior parte da população vivia no meio rural, empobrecida e subalimentada, tendendo a migrar para as grandes cidades em busca de condições de vida adequadas, tornava-se necessário o investimento na melhoria do meio rural:

> de forma a que os campos, por sua vez, se tornem centros de atração, e que o proletariado urbano e os descontentes com as privações e o tumulto das cidades encontrem ali casa, trabalho e meios de educar filhos sadios e felizes (Antipoff, H., 1947/1992, p. 10).

Esse investimento deveria ser feito com a ajuda das universidades, que:

> recém-nascidas no Brasil em vários estados, infelizmente no começo impregnadas de rotina acadêmica, amanhã, com o desenvolvimento nelas dos laboratórios e dos institutos de pesquisa científica no campo da biologia, da geografia humana, da sociologia e psicologia, despertarão na mocidade a curiosidade intrínseca pelos fenômenos naturais, pela vida do homem, pelas formas de seu comportamento em meios variados, e trarão conhecimentos objetivos, em substituição a uma ciência de palpite que pouco auxílio poderá trazer na reconstrução do país (Antipoff, H., 1947/1992, p. 12).

Nessa passagem, evidencia-se tanto a crítica à tradição bacharelesca e verbalista do ensino superior brasileiro (pouco afeito, na época, à atitude científica de observação da própria realidade e à experimentação), à história de abandono da população rural brasileira, quanto sua confiança na capacidade da ciência para resolver problemas práticos. O sofrimento da população estaria retratado na obra de grandes intelectuais e artistas, como Josué de Castro, Monteiro Lobato, Jorge Amado, Graciliano Ramos, Portinari. Caberia aos cientistas e educadores contribuir para "encaminhar a evolução econômica e social do país para progressos seguros" (Antipoff, H., 1947/1992, p. 13). À escola, especialmente à escola rural, ainda praticamente inexistente no país, caberia a "formação de uma nova mentalidade". A autora critica as escolas normais então existentes – "mais estufas para plantas decorativas que viveiros de madeira sólida" – e propõe a criação de uma rede de escolas rurais que, encarregadas de romper com o "curandeirismo pedagógico", viriam "proceder com medidas planejadas e humanitárias à assistência educacional à criança desvalida" e à população rural em geral. Seriam os Institutos de Organização Rural, ou Centros de Urbanização do Meio Rural, com funções ao mesmo tempo educativas e de "aldeamento" da população em núcleos geográficos mais densos" (Antipoff, H., 1947/1992, p. 17). Esses institutos seriam uma "reunião de instituições", a já citada "cidade rural" proposta na Fazenda do Rosário, englobando instituições educacionais propriamente ditas e demais iniciativas de assistência ao meio rural. Essa escola, nas palavras de Antipoff, "quanto mais tomar feitio de casa do povo, de centro de comunidade, tanto mais resultados culturais e sociais trará ao país" (Antipoff, H., 1947/1992, pp. 39-40). Os alunos e professores deveriam se envolver em atividades tanto teóricas quanto práticas, em grupos de tarefa.

Entre as atividades práticas, a autora sugere os serviços domésticos, a horta, jardim e pomar, carpintaria, construção, cerâmica, trabalho com máquinas, eletricidade, costura, artesanato, além de treina-

mento relativo ao uso do dinheiro. Para desenvolver essas atividades, os alunos e professores se organizariam em "clubes", visando a "desenvolver o espírito de iniciativa, a cooperação, e o treino das virtudes autenticamente democráticas" (Antipoff, H., 1950/1992, p. 77).

Essas preocupações com a integração entre teoria e prática denotam uma característica importante do trabalho de Antipoff no Brasil: a visão positiva em relação ao trabalho manual, trazida também como herança da formação na Rússia e na França, sociedades onde a tradição camponesa é mais respeitada e valorizada. Trazem também a marca da herança genebrina: a preocupação com a educação para a cidadania e para a democracia.

O foco na natureza desperta ainda em Helena Antipoff a perspectiva ecológica. Consciente, já na década de 1950, dos problemas decorrentes da exploração descuidada das reservas naturais e do uso predatório do solo, a autora recomendava, como paraninfa da 4ª turma de regentes formadas pelo Curso Normal Regional "Sandoval Soares de Azevedo", na Fazenda do Rosário, em 1958, e citando dados da União Internacional Pró-Proteção da Natureza:

> preparar cada um de seus alunos para a alta função de guardião do tesouro terrestre, de zelador do solo", com o auxílio da ciência. Para ela, o cientista romperia com a tradição do ensino verbalista, pois ele "pensa também com as mãos, experimentando, operando..." (Antipoff, H., 1958/1992, p. 125).

Nos últimos anos de vida, e ainda como decorrência da experiência do Rosário, Antipoff desenvolveu uma preocupação especial para com a descoberta de talentos e a educação dos bem-dotados. Pensava que, em um país como o Brasil, a precariedade das condições de vida da população pobre e a falta de um sistema educacional realmente universal tinham como consequência a perda de um grande contingente de indivíduos talentosos, bem-dotados, que poderiam contribuir para a comunidade, mas não o faziam por falta de orientação:

> Talento e inteligência não são de geração espontânea, mas precedidos de longo trabalho de gerações: quem será pintor num meio rural, onde a criança nem mesmo tem o direito de usar o lápis de cor? (Antipoff, H., 1992, p. 402).

Desse entendimento surgiu a ideia de criar uma instituição dedicada especialmente à descoberta e incentivo ao talento e à criatividade, que veio a se materializar na fundação da Adav (Associação Milton Campos para o Desenvolvimento de Vocações), em 1972. Os recursos provenientes do prêmio Boilesen, última homenagem recebida por Helena Antipoff pelos serviços prestados à educação no Brasil, em 1974, pouco antes de sua morte, foram aplicados na criação da Adav, que passou a receber crianças indicadas por escolas públicas da Região Metropolitana de Belo Horizonte, para, nos fins de semana, em regime de internato ou semi-internato, serem submetidas a um programa intensivo de desenvolvimento da criatividade e do talento.

A Fazenda-Escola do Rosário pode ser considerada a obra mais importante de Helena Antipoff. Lá ela teve a oportunidade de colocar em prática o ideal de uma Escola Ativa, onde todos os tipos de crianças e adolescentes encontrariam um ambiente apropriado a suas necessidades em termos de educação. A Escola tornou-se um experimento vivo durante os anos 1950 e 1960, incluindo entre suas atividades também a formação de professores para o meio rural. Na época, a maioria dos brasileiros vivia no campo, de onde inclusive provinham os "excepcionais sociais" que tinham dificuldades de aprender a cultura urbana ensinada nas escolas públicas das grandes cidades. Pensava-se que os benefícios da civilização deveriam ser levados à população do campo, inclusive para evitar o aumento alarmante do êxodo rural. A população poderia viver bem no campo, e isso ajudaria a eliminar a pobreza do meio urbano.

Por todas essas razões, Antipoff via a educação popular como um fim em si mesmo, um fator poderoso de democratização da sociedade brasileira, e criticava as políticas educacionais que trans-

formavam as escolas públicas em agências seletivas para a formação das elites dirigentes. Para ela, a educação era por si só um direito humano fundamental, conforme definido na Declaração de Direitos da Criança aprovada em 1924 pela Liga das Nações, em Genebra, e que se tornou o embrião da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. A preocupação com as condições de vida precárias de grande parte das crianças brasileiras que frequentavam as escolas públicas, ou que nem sequer tinham oportunidades educacionais, devia-se a essa aguda consciência de seus direitos. Na sua opinião, as escolas não deveriam apenas contribuir para a formação de uma consciência limitada da cidadania. Ao contrário, a cidadania era vista como a consequência de um apoio firme e decidido ao desenvolvimento das capacidades intelectuais e à sociabilidade das crianças e adolescentes.

A violência da guerra e dos conflitos sociais na Europa fez com que Antipoff buscasse a harmonia, que seria possível desde que cada um tivesse a oportunidade de desenvolver sua vocação. Nesse sentido, a educação era fundamental. Considerando a educação como um processo que poderia ser cientificamente planejado, Antipoff inspirava-se em seu mestre Claparède: a ciência da educação deveria pouco a pouco acumular conhecimentos para promover o desenvolvimento da criança em um ambiente de harmonia, de liberdade e de cooperação. De sua experiência na Rússia e em Genebra, Antipoff trouxe essa fé na ciência e a crença na ideia de que os indivíduos se tornam úteis à sociedade desenvolvendo seus talentos e vocações. Nesse sentido, um sistema educacional seria democrático na medida em que promovesse e encorajasse o desenvolvimento das capacidades dos alunos. Os testes de nível mental e de personalidade seriam instrumentos para o melhor conhecimento dessas possibilidades. Mas seriam apenas um primeiro passo no planejamento de um ambiente favorável ao florescimento de capacidades. O sucesso das crianças e adolescen-

tes era considerado, portanto, como uma responsabilidade das escolas, e não dos indivíduos isolados, como queriam os darwinistas sociais. Uma grande variedade de métodos de ensino, derivados das propostas da Escola Ativa, deveria ser colocada em prática para permitir às escolas o desempenho de seu papel civilizatório.

Essa maneira de ver a relação entre educação e sociedade mostra como Antipoff expressou as contradições que atravessavam o sistema de ensino público brasileiro de sua época, colocando-se do ponto de vista das classes populares. A pesquisa sobre o desenvolvimento mental das crianças havia mostrado a diversidade cultural e social da população. Em seu pensamento, ela traduziu essa diversidade em termos de características psicológicas e psicossociais. Em sua prática como pesquisadora e educadora, ela buscou meios de lidar com essa diversidade, propondo o desenho de um sistema escolar adaptado às necessidades das crianças, e a Fazenda do Rosário tornou-se um exemplo de como a democracia poderia florescer a partir da organização da educação brasileira.

Regina Helena de Freitas Campos é mestra em educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e doutora em educação pela Universidade de Stanford. Cursou pós-doutorado na Universidade de Genebra e na Escola de Estudos Avançados em Ciências Sociais, na França. É professora-associada da UFMG, pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e presidente do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff.

O educador em face da criança[11]

Palestra proferida por Helena Antipoff, por ocasião da reabertura das aulas na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte - 1939

Agradecendo a honra que me foi conferida pela gentil diretora desta escola para dirigir-vos a palavra nesta reabertura de aulas, faço-o com tanto mais prazer, quanto mais me sinto irmanada com a nossa querida Escola de Aperfeiçoamento. Completa ela neste ano de 1939 os seus dez primeiros anos de vida. Merece consideração pelo que já fez e pelo que está fazendo, pelos trabalhos que realizou e pelos frutos que vêm aparecendo em múltiplos ramos da pedagogia.

Quero dizer antes de mais nada que a Escola de Aperfeiçoamento de Minas é uma escola única no seu gênero. Não foi moldada em nenhum modelo de fora, não reproduziu servilmente estatutos de nenhum estabelecimento conhecido, mas, idealizada pelo cérebro e um ilustre mineiro, Dr. Francisco Campos – elaborou pouco a pouco seus modos de trabalho, seu programa, visando este um fim concreto: melhorar a escola primária de Minas, tornando a estada nela da criança brasileira, mais proveitosa para o futuro do país.

Como conseguir esta melhora? O governo compreendeu perfeitamente quão pouco valem decretos e disposições oficiais so-

[11] Publicado originalmente na *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, 1939, pp. 13-22.

bre o ensino, sem que haja um pessoal apto a realizá-los, sem que haja um corpo de educadores competentes e orientado para esta obra em progresso.

Dez anos se foram desde a fundação da Escola de Aperfeiçoamento. Passou ela despercebida no horizonte social do país? Penso que não.

Ela figura em anais de todo e qualquer acontecimento pedagógico de relevo; nos Congressos, nas conferências de ensino, nas reuniões preparatórias do Plano Nacional de Educação, nas Exposições, nas embaixadas que levam para outros estados o entusiasmo e opiniões seguras em matéria de educação.

A escola, de modo geral, merece este nome quando é capaz de imprimir nos seus alunos, e nas obras destes, um cunho espiritual *sui generis*. Penso não me enganar dizendo que em toda parte onde trabalham, agrupadas, professoras diplomadas pela Escola de Aperfeiçoamento, pode-se notar neste trabalho um cunho particular de seriedade e de boa qualidade pedagógica. Vejamos as classes anexas desta mesma Escola. Transformada em grande grupo, dariam um estabelecimento primoroso; na Escola Normal Modelo percebe-se nitidamente a influência das ex-alunas da Escola de Aperfeiçoamento, no que diz respeito ao preparo profissional das normalistas e à disciplina que ali reina; o Instituto Pestalozzi, constituído inteiramente por um corpo docente de ex-alunas – representa um estabelecimento de especialidade pedagógica e de competência tal, que de longe vêm educadores procurar ali luzes e informações; o Abrigo de Menores mudou completamente o seu feitio com a vinda de uma diretora, diplomada pela mesma Escola, transformandose, da noite para o dia em estabelecimento pedagógico; no Departamento de Educação muitos trabalhos podem ser realizados graças à presença de auxiliares formadas pela Escola de Aperfeiçoamento; na Rádio Inconfidência, na hora educativa e

recreativa para crianças, a influência da escola está bastante patente; enfim, *last but not least*[12], em muitos grupos escolares, onde com dedicação operam as ex-alunas, há uma nítida transformação de objetivos e processos educativos, refletindo assim os ensinamentos desta *Alma Mater* comum, desta Escola de Aperfeiçoamento, que agora, festeja a sua primeira década.

A arte de ensinar, ou melhor, a arte de educar é a mais delicada no mundo. Não basta, como em outras artes, vestir de forma a ideia, escolhendo à vontade a matéria-prima. Aqui o artista não tem escolha: recebe quantos meninos nasceram no município. A grande arte consistirá em adaptar a sua ideia ao feitio particular do educando, e no universo psicológico da criança fazer ressoar o seu próprio universo. Explícita ou implicitamente, deve haver entre os dois, entendimentos. Senão, na melhor das hipóteses, os feitos educativos serão transitórios, não passando de um verniz muito superficial; na pior, criará rebeldia e revoltas.

Quem não conhece as "Memórias de um menino de escola", deste menino do norte brasileiro que Viriato Correia descreve com tanto sentimento no seu *Cazuza*? Que desilusão profunda não experimenta este garoto, ao primeiro contato com a escola, de que fazia um sonho dourado. "Nada, nada havia lá que me despertasse o interesse ou me tocasse o coração. Ao contrário: como que tudo fora feito para me meter medo. A sala feia, o ar de tristeza, o ar de prisão, a cara feroz do professor... Nunca lhe vi um sorriso no rosto. Vivia sempre zangado, com ar de quem está a ralhar com o mundo, cara amarrada, rugas na testa. Para as criancinhas do meu tamanho representava o papel de lobisomem. Tínhamo-lhes um medo louco. Se estávamos a brincar num terreiro e o percebíamos ao longe, ficávamos silenciosos e quem podia esconder-se – escondia-se; quem podia fugir – fugia. Só depois que ele passava e quando já não lhe víamos mais a sombra, é que o brinquedo recomeçava".

[12] Finalmente mas não menos importante (nota do editor).

Eis o retrato de João Ricardo, professor de primeiras letras, lembrado por Viriato Correia. Não, francamente os João Ricardo não podem ser professores nem de Cazuza nem dos seus pequenos companheiros. Os professores "João Ricardo" não têm o direito de ensinar às crianças desta tenra idade, para não lhes meter medo no coração, para não lhes tirar, às vezes, toda ilusão na vida.

O caráter do professor deve ser ajeitado ao do aluno. E o problema se apresenta de dois modos: ou selecionar o mestre desejado pelos dons inatos que apresenta, ou formar no futuro educador a compreensão, a índole, as atitudes compatíveis com a infância.

Se não for possível afirmar a personalidade do educador para cada aluno em particular – pelo menos que haja mestres capazes de lidar com crianças de determinada idade. A criança não conhece ainda senão o mundo familiar em que todos se submetem às ordens de um ser poderoso e querido ao mesmo tempo. Mas, nem o pai pode zangar-se com o pequenino quando este, de 2-3 anos, não cumpre as ordens dadas meia hora antes. Não pode. Não está ainda ao nível da criança esta obediência na ausência da autoridade da qual partiu a ordem.

Fracassam na disciplina da escola infantil os educadores que esperam da criança pequena mais do eu ela pode dar, isto é, as deliberações próprias de sua conduta. Mesmo Montessori, que se distinguiu na teoria pedagógica pela tese da liberdade, não pratica esta, senão em forma bem limitada. Os limites do que pode e não pode ser feito são estabelecidos de antemão, formam um regimento interno que logo será imposto à criança: saber conduzir-se de tal maneira que não prejudique o trabalho do vizinho, usar o material didático desta e não daquela forma etc. As lindas cadeirinhas de uma "Casa dei Bambini" de Monterossi jamais poderão ser usadas como vagões de um trem de ferro, embora a criança tenha uma propensão enorme a dar-lhes este destino. O educador, com discrição infinita, vigia o regime; a ordem guia a criança,

que aprende a respeitá-la, vendo na mesma emanação de uma autoridade sagrada para ela.

Nos primeiros dois anos do grupo escolar – a criança, entre 7 e 9 anos, suporta facilmente a disciplina externa. A "força moral", "a ascendência" é o que mais vale ainda. Crianças agitadíssimas, nervosas, insubordinadas, caóticas, sórdidas, tornam-se equilibradas, obedientes, transformam-se em crianças normais e boas, sob a influência de um mestre possuidor desta "força moral", que é o maior dom do educador. É difícil decompor esta qualidade em elementos psicológicos. A força moral é antes o equilíbrio perfeito, a serenidade, a constância, a benevolência ativa do mestre para com seu aluno. É o conjunto harmonioso de uma personalidade que se constituiu, às vezes, pelo próprio esforço. Temos observado vários casos destes: mestres no início de sua carreira, descontrolados, suportando uma carga estafante, bem acima de suas forças, depois de lutas intensas, de fracassos, depois de terem profundamente sofrido com sua inaptidão – pouco a pouco adquirem hábitos melhores e no fim de alguns anos de sacrifícios, sacrificando crianças também, depois da aprendizagem do ofício, duro e delicado, de educador, conseguem obter resultados surpreendentes. É que eles possuem afora a "força moral"; por isso, não receiam turmas de alunos mais difíceis para a sua classe.

Se a criança do jardim de infância suporta a ordem imperativa, naturalmente dada com suavidade, os escolares de 7-8 anos merecem formas de cortesia mais delicadas, por que assim se habituam a usar as mesmas para com o próximo. Não pediremos ainda a opinião da criança para assuntos de disciplina e de ordem da classe: esta ainda será levada de maneira unilateral, pelo lado da autoridade única do mestre; mas ouviremos a criança com atenção sobre assuntos em que ela está amadurecendo, em assuntos de observação de fatos, por exemplo. Não é que a criança saiba observar melhor que o adulto, mas nesta idade os olhos infantis,

abertos para o mundo exterior, enxergam coisas ou aspectos de coisas, que o seu espírito em evolução reclama. Nem sempre o adulto sabe descobrir exatamente o que interessa a criança pequena e é melhor deixá-la procurar por si mesma.

Perguntai aos vossos alunos o que viram nas ruas antes de chegar à Escola. Ouvireis respostas inéditas, como ouvi eu, quando tinha uma classezinha de crianças de 5/6 anos. O que elas contavam aos companheiros era muito mais importante do que aquilo que podia eu, adulto, contar-lhes, pois seu espírito ainda ingênuo descobria detalhes pitorescos, contrastes humorísticos, semelhanças inesperadas, cores muito vivas, pormenores por completo desapercebidos por nós. O papel do mestre consiste, neste caso, apenas em estimular a criança e oferecer-lhe oportunidades para alargar suas experiências.

Também a imaginação é, nesta idade, muito fértil em representar com nitidez as coisas. Cada palavra ressoa de maneira concreta e dramática. Vede este caso: um dia prometemos a um grupo de meninos daqui levá-los em excursão à "Cidade Ozanam", há pouco fundada pela Sociedade São Vicente de Paula, para recolher pobres e mendigos de Belo Horizonte. Fomos. Andamos muito tempo. Visitamos as casas, as dependências, assistimos a uma refeição de internos, e já íamos deixar a "Cidade Ozanam" quando um menino, meio desapontado, disse: "Eu não vi anão nenhum? Onde estão os anões?" – A palavra, nova para ele, não entrou no seu espírito apenas com seu feitio verbal, mas suscitou imediatamente a imagem apropriada, e a criança foi para esta "Cidade Ozanam", movida por uma curiosidade toda particular, porque a imaginava, povoada de "Anões".

Entre 4 e 8 anos, e, para crianças de meios mais rústicos, até 12 a 13 anos, os contos de fadas, os de Grimm, Anderson, Perrault, os contos indígenas, têm um atrativo todo especial, porque encontram na vida representativa da criança uma ressonância que nunca

será maior. Nesta idade, idade de "contos de fada", como foi designada por Bühler, a "Marchenalter", todo menino é poeta pela vivacidade de sua imaginação reprodutiva.

Em assuntos de observação dos fatos, em assuntos de imaginação podemos deixar uma grande margem à liberdade individual da criança dos primeiros anos escolares. Guardemo-nos bem de introduzir noções abstratas, conceitos lógicos, antes do tempo, porque assim queimaremos as etapas e mataremos o espírito vivo do menino, aleijando a sua inteligência de homem.

Penso que a partir de 10/12 anos, isto é, nos dois últimos anos da escola primária, a atitude do mestre para com o aluno deverá modificar-lhe bastante.

O convívio social dos dois anos anteriores, na coletividade escolar, a concentração mental, cultivada pela escola, juntando-se ao crescimento interno, colocam as crianças desta idade num nível lógico superior. Raciocinam de maneira diferente. Enquanto antes viviam num mundo absoluto, muito ligado a sua própria pessoa, agora são capazes de manejar simultaneamente fatos múltiplos e discriminar as suas relações mútuas.

Um exemplo esclarecerá talvez a diferença. Damos à criança de 7 anos o seguinte problema "de vida" para resolver: "que é que se deve fazer se um companheiro lhe der um empurrão sem querer?" Ouviremos várias respostas, entre as quais as mais frequentes: "dar nele também". Isto acontece porque a criança reagiu apenas a um dos fatos, não incluindo o outro; reagiu ao "empurrão", sem levar em conta que foi "sem querer". A criança maior já não fará mais este erro.

Nos jogos e brinquedos livres, os meninos de 10/12 anos se conduzem de modo também diferente dos pequenos: enquanto estes, incansavelmente, reproduzem sempre os mesmos jogos, os maiores inventam novos, estabelecem novas formas, decretam regras inéditas, elaborando-as em discussões, cooperando de

maneira estreita uns com os outros. As discussões não degeneram em brigas, ou se há briga, há entre dois companheiros, o resto auxiliará a solucionar o conflito com argumentos pacíficos.

Crescidos, são capazes de dispor melhor de sua liberdade; menos pueris, são menos egoístas, menos mesquinhos; – mais desprendidos, são capazes de um sacrifício em prol de outrem, em benefício da classe.

O mestre terá todas as vantagens, utilizando este surto no desenvolvimento da consciência social de um lado, da lógica do outro, admitindo os alunos cada vez mais ao governo de si mesmos. Serão doravante colaboradores mais eficientes da disciplina e da própria educação e isto na medida em que o mestre, confiante neles, vigilante ao mesmo tempo, lhes conceda uma responsabilidade cada vez maior.

Através de grêmios, clubes, associações esportivas, culturais, agrícolas etc., através de um trabalho feito em grupos, com tarefas bem repartidas – o pensamento com as virtudes cívicas se desenvolverá sob o controle da coletividade. O aparecimento oportuno de crianças bem dotadas, com aptidões para a liderança, dará mais vida e originalidade a todas as formas de trabalho pedagógico.

Mas a tarefa do mestre torna-se cada vez mais difícil. Cedendo uma parte de sua autoridade aos alunos – deve ele próprio possuir maior dom de organização, afim de observar a articulação entre os grupos de indivíduos mais fortes de sua classe. Atacando o valor dos mais dotados, não se deixará subjugar por eles – continuando discretamente o seu papel de guia e de árbitro.

Não é sempre fácil ao mestre desprender-se dessa autoridade única, que possuía de maneira absoluta nas classes inferiores. Nem todos são capazes de reconhecer no aluno o seu justo valor. Mesmo tratando-se de aptidões especiais: para pintura, música, matemática, literatura etc., alguns preferem ignorar estes dons, para não se julgarem inferiores ao aluno. Vejamos este caso da biografia de Grieg,

insigne compositor nórdico, que na idade de 63 anos lembrava os seus anos de escola. Era, como muitos talentos e gênios, aluno medíocre. A sua estreia como compositor merece ser transcrita inteirinha: "Um dia, eu tinha de 12 a 13 anos, trouxe para a escola um caderno de música, em que havia escrito em letras grandes, na primeira página: "Variações de piano sobre uma melodia alemã, por Eduardo Grieg, op. I". Pretendia mostrá-lo a um colega que se interessava por mim.

Que me aconteceu então? Durante a aula de alemão, o menino pôs-se a murmurar palavras ininteligíveis, até que o professor gritou: "Que há? Que queres dizer?" Novos murmúrios, novos gritos de impaciência do mestre, seguidos enfim de uma frase tímida do aluno: "Grieg trouxe alguma coisa" – "Que quer dizer: Grieg trouxe alguma coisa?" – "Grieg compôs alguma coisa". O homem, que não tinha grande simpatia por mim, chegou-se, viu o caderno e disse ironicamente: "Ah! Ah! Então o garoto é músico, o garoto compõe? Curioso!".

Abrindo a porta da classe vizinha chamou o seu colega e disse: "Venha ver, este maroto é compositor". E puseram-se a folhear o meu caderno com algum interesse. Todos estavam de pé nas duas classes. Foi um acontecimento sensacional, e eu tive a impressão de uma grande vitória. Mas assim que o outro professor fechou a porta, o meu mudou de tática; agarrou-me tão brutalmente pelos cabelos, que fiquei tonto; gritou-me: "Daqui por diante, contente-se em trazer o seu livro de alemão como deve ser, e deixe em casa estas coisas idiotas!".

A atitude ciumenta, sem benevolência perante o aluno mais bem dotado, é incompatível com a profissão do mestre. É altamente condenável. Infelizmente, não é tão rara, principalmente nas escolas superiores, onde, às vezes, entre professores e alunos, armam-se verdadeiras intrigas pela supremacia de opinião.

Neste caso mostra o professor não estar, ele próprio, suficientemente amadurecido, não ter expurgado a atitude pueril,

egocêntrica, personalista, que caracteriza os seres inferiores, não evoluídos, não ter desenvolvido bastante esta atitude de desprendimento pessoal em benefício da *verdade* e da *justiça*.

Caras alunas, a arte de educar é a mais delicada de todas as artes.

Não a aprendemos apenas nas bibliotecas, nas aulas, nos laboratórios, nem nas próprias escolas, mas no mais íntimo de nós, nas meditações profundas, no aperfeiçoamento espiritual. Sem este complemento pouco ou nada valerá o mestre ou educador. Aprender coisas novas, técnicas mais aperfeiçoadas é fácil, mas serão nulos os seus efeitos se não forem realizados com espírito também renovado. Assemelhar-se-á o mestre ao virtuose-autómata que, dispondo de todos os recursos do mais perfeito violino, não tocará o coração dos ouvintes e sim, depois de ter despertado uma admiração momentânea, cansará os ouvidos.

Cada vez que o cérebro humano inventa uma coisa nova e, como um dom precioso, leva-a para o mundo, este deve recebê-la com o mesmo cuidado e com máximo critério lançá-la no turbilhão da vida. Nunca será demasiado o cuidado de saber com que fim esta coisa nova e aperfeiçoada entra na sociedade, que uso se fará dela.

A oitava maravilha do mundo – o rádio – que não fizera dele? Transmissor de músicas carnavalescas – contribui para corromper o gosto musical e agitar mais ainda a agitadíssima sociedade moderna. Cinema, livros, jornais, todos são armas de dois gumes.

Não me canso de lembrar a observação do pensador penetrante que é Bergson, a respeito da desproporção enorme que existe no mundo atual entre o homem tão extraordinariamente crescido no seu poder material e técnico e tão pequeno, tão mesquinho quanto ao seu poder espiritual.

"O corpo hipertrofiado, diz o filósofo, espera um suplemento para a alma. Sem este suplemento indispensável, a alma é demasiadamente pequena para enche-lo, demasiadamente pequena para dirigi-lo".

Podemos recear o mesmo perigo de discordância na carreira pedagógica. Muita ciência nova, muitos instrumentos novos de trabalho (móveis, manuais, material didático, testes, instituições extraescolares, jornais etc.) pouco serão para a verdadeira reforma do ensino e da educação do povo, se não forem os educadores, eles próprios, crescendo, à medida que aumentam todos esses recursos profissionais. Também eles podem ser elementos de desarmonia se não forem meditados e compreendidos no seu conjunto visceral com a obra educativa.

Caras alunas, ao iniciar este ano de 1939, em que a Escola de Aperfeiçoamento está completando os seus primeiros dez anos de vida, procuremos nela uma renovação mais profunda de todos os nossos dons. Demos-lhe uma participação mais ativa, mais generosa de nós mesmos, levemos com entusiasmo a reforma de ensino à Escola primária de Minas, afim de melhor servir ao país e à humanidade.

Como pode a escola contribuir para a formação de atitudes democráticas?[13]

1944

A escola pública, em alguns lugares a única escola para o ciclo primário, é certamente o meio eficiente de aproximação entre futuros cidadãos da mesma geração. Dos contatos da infância, cada um retira o conhecimento intuitivo, diariamente experimentado, do valor de cada um dos companheiros; e estes, pertencentes a meios diferentes, refletem, assim, no espírito de cada qual, atitudes e modos de agir de seus respectivos meios.

Mas a democracia requer mais que oportunidades e contatos fortuitos entre meios sociais. Ela exige treino organizado para formar no homem adulto sua segunda natureza, tecida de atitudes e de hábitos de agir *democraticamente*, de acordo com um *ideal democrático.*

[13] Publicado originalmente na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* 1(1), 1944, pp. 26-45.

Muitos são os critérios do ideal e da ação democrática. Entre eles destacamos dois que, já na escola primária, podem ser visados sob a forma de *virtude a praticar,* e de *regime de trabalho a realizar.*

O nome do primeiro é *lealdade;* o segundo chama-se *cooperação.* Todo regime, onde ambas vigoram, se democratiza e se apura no sentido democrático. Ao contrário, com o desprezo de uma ou de outra, ele degenera em regime de autoritarismo e de exploração social.

No interessante parágrafo dedicado à lealdade, Wells e Huxley ressaltam o valor dessa virtude e seu papel no progresso moral de nossos dias. Admiram que ficasse omitida nas tábuas dos dez mandamentos ainda esta lei: "Não oculteis nada. Dizei a verdade".

O século XIX, com seu movimento de ciência experimental, abriu caminho para o conhecimento real do mundo. Freud, em nosso século, com a sua psicanálise, inicia os homens no hábito de serem leais consigo mesmos.

É preciso que se dê mais um passo para que o homem pratique essa lealdade em relação aos outros homens. Notam os autores que esse aspecto, apenas iniciado, está se avolumando dia a dia, à medida que a ciência nos vem trazendo benefícios, e à proporção que as duras experiências da vida política internacional (onde, diria Claparède, "a probidade acha-se frequentemente em férias") trazem à humanidade incrível soma de sofrimentos e de desilusões.

Esse movimento em prol da lealdade, fruto de uma confiança maior na realidade, merece por parte dos educadores treino não menos sistemático do que o exigido pelo vigor dos músculos nos estádios de atletismo.

Que faz a escola para insuflar na criança o respeito à lealdade? De que processos pedagógicos lança mãos para incutir no seu espírito o amor à verdade, o interesse pelo real? Como ajuda à criança a distinguir o falso do errado, e a discriminar o imaginário do real?... Não sei se haverá nas escolas esta preocupação de

aproximar a criança diretamente dos fatos para acostumar seus sentidos, suas mãos, sua inteligência a refletir com fidelidade a natureza, tal como ela é, nas suas aparências palpáveis; de formar-lhe hábitos de ver com seus *próprios olhos* e verificar os conhecimentos com o manejo, cada vez mais ativo, das coisas e dos fenômenos. Haverá no ensino das ciências naturais, por exemplo, esta intenção de pôr a criança em contato com os fatos, como Jesus Cristo o fez quando convidou o apóstolo Tomé a resolver, com as *próprias mãos,* as dúvidas que o assaltavam?

Infelizmente as ciências naturais nas escolas ainda estão cheias de "pontos" a decorar, aqueles miseráveis pontos que veiculam grande quantidade de verdades anquilosadas nos manuais portáteis, sempre mais inclinados a resumir ideias gerais que a trazer fatos concretos a observar, ou métodos a usar. E o pobre do aluno, ainda hoje, mesmo o do curso primário, recita como um gentil papagaio tanta sabedoria que ficamos admirados de todas as falangetas, falanginhas de que se lembra ao falar da mão, por exemplo. Mas, ficamos também com pena dele, ao ver os desenhos dos dedos destas mesmas mãos, esticados, cada um, como rijos fios de aço. Nada revela seu desenho daquilo que lhe ensinou a professora a respeito da mão, pela simples razão de que ela raramente se lembra de *mostrar-lhe* a mão, e de *fazê-la mover-se* para sua observação, e de confirmar com fatos as afirmações verbais.

Ensinou palavras mas se esqueceu de enchê-las dum conteúdo vivo, concreto, que tanto atrai a criança pequena, o aluno do curso primário. A falta é grave. Grave porque "cada interesse tem seu tempo". Passada a época dos interesses perceptivos, o interesse pelo concreto caduca e o verbalismo invade o espírito oco do aluno, agora já do curso secundário.

São lamentáveis, na sua maioria, as *composições* que, a título de experiência – para ver até onde existe o interesse pelo real – recolhemos entre centenas de alunos do curso ginasial e colegial,

precisamente sobre o tema: “As minhas mãos”. Predominam, nas séries inferiores, os tipos “eruditos”, com a recitação da sabedoria adquirida na escola (refiro-me a “carpos”, “metacarpos”, “falangetas” e, “falanginhas”). Isto tanto mais nos surpreende porquanto a composição foi dada na aula de português, como redação literária. Pobres cérebros e pobres olhos que, nestas mãos maravilhosas, que condensam tantos fatos e tantas leis, somente refletem o psitacismo pedagógico das escolas!

Em cursos secundários, perdura, mais tempo que normalmente deveria perdurar, o tipo *utilitarista:* “a mão serve para isto, para aquilo”, “para pegar os objetos”, “escrever”, “comer”... Perdura a forma em que os objetos são tratados, não em si, e sim na sua finalidade antropomórfica, ao serviço dum dono universal.

O ponto de vista egocêntrico, ainda comum na criança pequena, denota nos ginasianos retardamento de atitudes espirituais. Alguns dirão que o tipo utilitarista reflete o homem moderno. Talvez, mas, nos colégios, nos limiares dos cursos superiores, em escolas onde os mestres são guias para ascensão mais alta, o tipo utilitarista normalmente cede lugar a outros tipos e tendências.

Em algumas classes, em alguns colégios mesmo, os adolescentes atravessam geralmente sua crise de consciência e as “mãos” da nossa composição o revelam bastante. As aspirações mais elevadas, as dúvidas filosóficas, os “mea-culpa”, crivam as composições de muitos deles. Como se terá feito o desenvolvimento anterior destes alunos? Certamente que em pequenos, teriam tido algum interesse espontâneo pelas coisas da natureza. Não seriam eles os “caçadores” de ninhos e descobridores de mistérios da mata? Talvez o tenham sido, a contragosto dos pais e sem apoio, sozinhos nessas pesquisas. O fato é que se nota neles uma maturidade psíquica, uma capacidade de observar e de relacionar domínios diversos, de aproximar esquemas de pensamento concreto e lógico, de raciocinar, de verificar as dúvidas; e, sempre

que necessário – como Anteu para aumentar a resistência das forças fraquejantes – de voltar para a terra, para o concreto, para o real...

O desenho poderia também refletir cabalmente o quanto o aluno procura se aproximar da verdade e o que já possui do realismo visual dos objetos que representa. O desenho, onde o pude observar, aqui ou na Europa, no curso primário ou secundário, salvo raras exceções, continua sem eficiência. Continuamos mestres em desenhar cabeças de Minerva ou de Apolo, a folha de acanto ou as colunas, as mais floridas. Mas ao servir-nos da mão e do lápis, para concretizar nosso pensamento, para ressaltar um elemento de um mecanismo complexo, para provar, enfim, sob a forma tangível dum traço ou de um matiz, o verdadeiro da nossa observação, então o lápis fica inerte na mão, nas mais das vezes inábil, perante a irmã mais velha e aparentemente mais sabida: a boca, com seu instrumento dificilmente verificável, a palavra.

Entretanto, não é tão difícil o ensino do desenho. Não é tão difícil conseguir que crianças sem aptidões especiais, e mesmo sem dotes inferiores de inteligência comum, se acostumem a manejar o lápis, quase que como a palavra: refiro-me a uma experiência feita com um grupo de alunos retardados na escola granja, pouco tempo depois de ter sido iniciado um método mais ativo de desenho. Ensinando elementos necessários, que as crianças sozinhas não descobrem, a não ser as especialmente dotadas, "treinando a observação da forma", exercitando imagens mentais e manejando constantemente a expressão da mesma em ilustrações diversas, conseguem-se resultados deveras surpreendentes, resultando disso um conhecimento melhor das coisas reais: plantas, animais, movimentos variados, contornos dos leitos dos rios, máquinas etc. Tudo se torna mais compreensível e familiar ao espírito da criança. O ensino do desenho merece, já de há muito, um congresso pedagógico a ele especialmente dedicado.

Vejamos mais um aspecto da questão. Como na escola se educa o amor à verdade e quais os meios de corrigir as faltas contra ela? As mentiras infantis possuem uma ampla bibliografia, e as pesquisas permitem compreender o porque dessas mentiras. São poucas, porém, as indicações sobre os processos educativos especiais, em relação ao que, muito justamente, é indicado: saneamento geral do meio em que vive a criança.

Procurando, na minha prática pedagógica, uma lembrança pessoal, evoco com satisfação, um caso que, se não foi resolvido, pelo menos deixou um pequeno mentiroso bastante perplexo para não mentir automaticamente, como o fazia antes da nossa intervenção. Tratase dum pequeno de 6 anos que tive como aluno, num Jardim de Infância, em B. Começamos o dia letivo com a narração das coisas que cada um dos pequenos observava na rua ou em casa, antes de vir para o Jardim. Quanta coisa interessante não colhemos em nosso caderno, onde registramos, cuidadosamente, as próprias expressões das crianças... No início eram coisas banais, repetindo-se dias a fio as mesmas observações. Depois foi se fazendo a devida seleção de assuntos e apareceram coisas mais significativas. Ao lado de descrições referentes à natureza, em constante mudança, davam as crianças também muita atenção a tudo que parecia fora de comum: um anão de tamanho minúsculo; um par de chinesinhos, com olhos entortados; uma nova marca de automóvel; bandeiras enfeitando, em certos dias, os prédios; o corpo de bombeiros paralisando o tráfego nas ruas etc.

Ao passo que algumas crianças nos traziam observações *prováveis*, outras, cada dia, iam carregando as tintas com as novidades mais inverossímeis... Suspeitei de que um dos narradores descrevia puras fantasias. Ora, nós pedíamos observações. Mas o menino jurava ser tudo verdade pura. Já os companheiros o taxavam abertamente de mentiroso.

Resolvi então usar do seguinte estratagema: propus ter, desde então, dois cadernos, um destinado ao registro das coisas

verdadeiras e o outro, para coisas inventadas. Os homens não escrevem contos de fada? Não inventam histórias bonitas? Porque nós também não poderíamos descrever coisas que nunca vimos, falar dos passeios nas florestas onde nunca fomos, e fazer falar os bichos que nunca ouvimos falar? Dito e feito. No dia seguinte, já eram dois cadernos a receber as narrações das crianças. A cada narrador, perguntava em que caderno deveria escrever o que ia dizer: se fosse verdade, seria no Caderno de Verdade, se fosse inventado, no Caderno das Invenções.

Que rica seara não foi a nossa, tanto num como noutro caderno, e quantas crianças artistas não se revelaram, graças ao nosso pequeno mentiroso. Apareceram poesias de ritmos leves, desenhos de composição fantástica, esquemas de máquinas curiosas, historietas cômicas... Com algum estímulo, a *folle du logis*[14] começou a se exteriorizar e a crescer e se disciplinar, sob a influência discreta do educador. Também no Caderno da Verdade as observações tornavam-se mais sutis e dava gosto ver com que exatidão certas crianças se esforçavam em reproduzir as coisas vistas. Lembro-me duma menina ao descrever o modo com que foram penduradas, numa cerca de jardim, o paletó e o chapéu dum operário, que trabalhava em manga de camisa e de macacão, consertando as lajes da rua. Parecia-se refletir o interesse de um Flaubert, de um Maupassant, em face da realidade individual e inconfundível das coisas.

E o nosso pequeno herói? Viu-se em apuros. Continuando a contar "enormidades" teimava em que eram verdadeiras. Sob a pressão dos companheiros, ia concedendo, e muito a contragosto, que fossem registradas no Caderno das Invenções. Passando-se dias e notando que as invenções dos colegas eram bem mais interessantes que as suas, o nosso Tartarin começou a diminuir o diapasão do irreal, do grotesco e aproximar suas observações do

---

[14] Expressão que, na língua francesa, significa imaginação. (*Petit Larrousse Illustré*. Paris: Librarie Larrousse, 1908, p. 403).

real, tornando-as mais verídicas. O interessante é que sempre preferiu o Caderno da Verdade. Assim, parece-nos, ajudamos a criança mitomaníaca a discriminar o real do imaginário, acostumando-o a prezar cada vez mais o primeiro, depois de tê-lo cultivado melhor em suas observações.

Numa outra ocasião, pudemos ver a que ponto as crianças são sinceras nas suas declarações. Desta vez tratava-se duma experiência que organizamos em classes do 4º ano escolar primário. Consistia em chamar a professora da classe para um trabalho no gabinete da diretora do grupo, deixando os alunos da classe inteiramente sozinhos, durante 15 minutos. A classe era prevenida disto e recebia ainda a sugestão de que os alunos podiam ocupar-se do que quisessem, não devendo apenas fazer barulho para não perturbar o trabalho das outras classes.

Ao terminar o prazo, entrávamos na classe e, distribuindo papéis, pedíamos escrever tudo o que se havia passado na classe, com a maior minúcia possível. Cerca de quarenta classes foram assim experimentadas, sendo colhidos dados sobre cerca de 1.500 crianças. Que fizeram na ausência da professora, os alunos? Continuaram a estudar, a ler, a escrever, a trabalhar? Eis a relação duma das classes, com 29 alunos presentes:

brigar - 16 indicações;

fazer travessura - 11 indicações - (jogar pastas, jogar pano sujo nos companheiros, empurrar carteiras, rabiscar cadernos dos colegas, apagar problemas escritos na pedra, passar rasteira);

n*amorar* - 2 indicações;

c*horar* - 2 indicações;

e*studar* - 9 indicações;

f*icar quietos* - 4 indicações;

t*entar tomar a direção da classe* - 2 indicações.

Dois fatos não deixaram de surpreender-nos: o primeiro é a candura das crianças. São francas. Apesar de recear uma sanção

durante o recreio, pelas suas travessuras e mau comportamento, a quase unanimidade mostrou-se verídica, assumindo a responsabilidade de sua conduta e revelando assim a sua *lealdade*.

Segundo fatos menos positivos – é que tendo o aluno à mão todo o necessário – livros, cadernos, lápis e o resto – e ainda, continuando a permanecer no ambiente comum do trabalho escolar, o hábito de estudar estava diretamente ligado à presença da professora em classe, a seu policiamento, à sua iniciativa. Sem ela, a classe se transforma em brinquedo anárquico.

Desta observação, passamos a um estudo mais direto da *cooperação* e da autonomia dos nossos escolares. Para que haja cooperação e autonomia, é preciso que o grupo social tenha o sentimento de ser livre e responsável pelas suas atividades. E precisa ainda deixar de ser um "rebanho" e apresentar a coletividade uma certa estrutura social.

Isto se consegue, quando cada um dos membros do grupo, refletindo sua individualidade, concorre no esforço coletivo para fins determinados. Devemos perguntar a nós mesmos: a classe, como um todo, apresenta uma multidão amorfa, ou possui uma coletividade organizada, com estruturas mais ou menos definidas? Eis, para cada uma, o ponto a elucidar.

No 4º ano escolar primário, os meninos já formam, *no recreio,* grupos de 7 a 10 elementos, geralmente, e se entregam a uma variedade de jogos compatíveis com o ambiente do pátio e as regras da escola. Nesses grupos, espontaneamente constituídos, pode-se geralmente perceber um ou outro menino, de ascendência maior sobre a "turminha". Ele é que dita as regras de jogo, revela maior iniciativa em propor novos jogos, distribui ordens etc. Os agrupamentos são espécies de núcleos com suas centro-forças, já bastante estáveis e que se encontram de semana em semana, quase sempre com a mesma constelação, durante vários meses a fio, ocupando-se perfeitamente durante os vinte minutos de recreio.

Se este é o estado comum das coisas, nas *ocupações livres* de meninos, porque a estrutura social muda quando passam do pátio para a sala de aula; porque, do nível superior de desenvolvimento social, passam as crianças aos níveis inferiores, de rebanho apenas, não estruturado? Há uma visível regressão, embora os meninos mostrem a maturidade já suficiente para agir em níveis superiores. A resposta se prende diretamente à orientação pedagógica, ou melhor às atitudes e talvez à ideologia dos mestres que não compreendam ainda todo o valor dos regimes democráticos, e tudo que a escola pública deve fazer para educar democraticamente as novas gerações.

Até que ponto os alunos não estão ainda conscientes (embora já maduros no plano da ação) das virtudes e atributos necessários a uma boa cooperação e a seus líderes, mostram-nos outras experiências, instituídas, nas classes primárias, com o fim de eleger meninos capazes de uma eventual substituição da professora, na sua ausência, fato frequente nos grupos escolares.

A experiência foi iniciada com a seguinte questão: "Que fariam vocês se a professora realmente tivesse de falhar alguns dias e se nenhuma outra professora estivesse disponível para substituí-la?" A questão foi lançada em "discussão coletiva", como costumamos chamar. Este método se assemelha um tanto ao "método clínico" de Piaget, com a diferença de se fazer com um grupo inteiro de crianças, e não *en tête à tête*[15]. As respostas dos meninos são variadas, entre as quais se destacam geralmente as seguintes: "Ficar quietos", "escrever uma carta à professora dizendo que estamos sozinhos", "ir visitá-la". Estas respostas denotam boas intenções, passividade e a esperança implícita de que as coisas se arranjarão por si. Outro tipo de respostas revela mais compreensão da realidade: "Mandar para a casa", "repartir os meninos pelas outras classes", "pedir à diretora ficar com os alunos", "chamar um aluno de classe superior para tomar conta", "chamar a servente".

[15] Entre duas pessoas (nota do editor).

Enfim, um ou outro aluno vem lembrando que a classe pode ser entregue a um "aluno da própria classe". Também, geralmente, a esta proposta surgem críticas, como esta: "o aluno da classe não pode tomar conta, porque não serve...".

Aproveitando estas sugestões, orientamos a pesquisa no sentido da análise dos atributos necessários a um menino que poderia substituir a professora, e dos que o poderiam impedir de fazê-lo. As virtudes se apresentam, na maioria das vezes, sob as seguintes rubricas: "Deve ser obediente", "educado", "adiantado", "estudioso", "ter boa letra", "saber as contas de dividir", "ter boa ortografia"... Ao contrário, não podem exercer o papel da professora "os meninos desobedientes", "os meninos que pintam", "os meninos que têm má letra"...

Uma vez ventilado o assunto e debatido em maior número de opiniões possíveis pede-se às crianças a indicação de nomes dos meninos da classe mais aptos para o fim almejado. Distribuem-se papéis e os alunos são convidados a escrever três nomes, cada um, os quais logo depois são submetidos à apuração, no quadro negro da classe. Terminada a apuração, o experimentador convida o menino mais votado a assumir a direção da classe, sugerindo-lhe, por exemplo, uma aula de leitura, fácil de realizar sem maior preparo prévio.

Em quase a totalidade das classes observadas, com raras exceções, as crianças indicadas pelos companheiros não servem para o cargo. São acanhadas, desnorteadas, e muitas não aceitam a honra. Entre meninas não rara vez a experiência termina em lágrimas, retribuída desta maneira a liderança proposta. Não são, de fato, líderes, a grande maioria de meninos votados pelos companheiros: seus nomes figuram, porque são crianças preferidas pelos mestres, são estudiosas, obedientes, adiantadas em estudos e com boas notas em comportamento. Geralmente são crianças medíocres, tímidas e passivas. O que ficou provado, quando a experiência se estendeu por

outra semana, dando assim a possibilidade de preparar melhor a aula e evitar o elemento de surpresa. Mesmo assim não foi melhor o resultado: muitas dessas crianças solucionaram a situação, deixando de vir no dia determinado. Outros tentaram desempenhar-se, mas sem a devida ascendência sobre os companheiros e sem a necessária inteligência para resolver os casos de indisciplina, logo abandonaram a aula e retomaram seu lugar de aluno, na sua carteira.

Alguns meninos votados, entretanto, foram verdadeiras revelações. Demonstraram um tino pedagógico extraordinário e capacidade de liderança admiráveis como, por exemplo: uma menina de 11 anos, e um menino de 12 anos, alunos ambos do 4° ano escolar. Soubemos depois que estes alunos pertenciam a duas classes, onde as professoras tinham hábito de apelar para o auxílio dos meninos; onde as professoras, confiantes nas aptidões de seus alunos e no desenvolvimento social da classe, deixavam, frequentemente, sobre os ombros infantis uma parte de sua carga e de sua responsabilidade, acostumando-os assim à prática da autonomia e da cooperação, exercitando-os constantemente em atividades dirigidas pelas próprias crianças.

Para terminar, desejo evocar o caso da classe n.º 187, de segundo ano repetente e constituída na maioria de alunos de 10 a 12 anos de idade. Um menino, ao constatar que seu nome não figurava entre os candidatos para a substituição da professora, senão pelo único voto que ele mesmo se tinha reservado, pediu retirá-lo do quadro negro. Os meninos riram-se da falta de modéstia do colega indicar seu próprio nome, ao que o nosso Eugênio replicou serenamente: "Estes meninos são esquisitos. Não sabem em quem devem votar". Poucos minutos depois a sua profecia se verificava: o menino com 17 votos dentre 29, e que obteve a maioria dos votos, fracassava lamentavelmente, porque, envergonhado e tímido, nem queria levantar-se da carteira.

A situação tornava-se um tanto desagradável, porque se deu o mesmo com o segundo na votação. Então o Eugênio, em que ninguém votara, levantou-se e, não sem uma pontinha de arrogância,

propôs-se tomar conta da classe. Perguntou à professora se podia ocupar a aula, contando uma história. Como é do programa escolar, indagando qual seria a história, a professora deu autorização. Produziu-se então uma coisa bem curiosa: num fechar e abrir dos olhos todos os alunos se precipitaram para frente, sentando-se três por carteira, e o silêncio muito rapidamente se estabeleceu, sem que ninguém o pedisse. Era apenas o Eugênio, as mãos nos bolsos, e clareando a voz, que esperava naturalmente, para começar a história! "Era uma vez um homem que possuía, num buraco, milhões de riquezas..." E assim, durante cerca de vinte minutos, o Eugênio prendeu a atenção das crianças, e a nossa, ali presente. Desembaraçado, modulava a voz nos diálogos, gesticulava, ilustrando melhor a situação e acompanhando o desenrolar da história, contada em termos um tanto hiperbólicos de contos de fada, mas coloridos, vivos, cheios de significação para os seus companheiros de 2º ano.

Terminada a história, um menino levantou-se espontaneamente e declarou: "Eugênio daria um ótimo professor". A experimentadora aproveitando a boa oportunidade perguntou: "Que falta a Eugênio para ser um ótimo professor? " e a classe em coro respondeu: "Não *pintar* nas aulas. Ser obediente".

Nas mãos dum mestre verdadeiro, dedicado com sinceridade à causa da democracia, o Eugênio continuaria a *pintar* nas aulas? Devidamente orientado e integrado no trabalho, o que não daria este menino mais tarde, como catalisador duma coletividade, que desde a infância se tivesse exercitado na arte difícil duma boa cooperação?...

Educação dos excepcionais[16]

1955

A anormalidade mental, como certas formas de alienação mental, não são conceitos absolutos e, sim, relativos. O que torna o

[16] Publicado originalmente no *Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil 29*, Rio de Janeiro, 1955, pp. 29-34. Reeditado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*.

indivíduo anormal é, por mais das vezes, que ele não se ajeita às condições de sua família, de sua escola, de seu emprego, enfim, da sociedade em que está vivendo.

E não se ajeita porque a sua inteligência, o seu caráter, as suas aptidões ficam aquém ou além das exigências que o dado meio lhe apresenta. O resultado é uma desadaptação permanente e que se traduz ora por uma passividade deprimente, ora por uma agitação perturbadora, pelas atitudes antissociais, de brutalidade ou de revolta surda, ora por outras manifestações doentias. No trabalho o seu rendimento é nulo; na economia de um país, é um parasita.

Sua característica mental é a predominância dos instintos sobre os processos racionais. Ao ímpeto da natureza impulsiva, a razão lógica é impotente para opor freios que conduzam o indivíduo em equilíbrio com o ambiente em que vive. Mas quantos delinquentes de hoje não seriam heróis no meio de tribos nômades, no meio de povos que vivem pelas e para as guerrilhas!

A educação será uma tentativa de oferecer aos excepcionais, indivíduos tachados de débeis, nervosos, impulsivos, com tendência à delinquência, um ambiente, um regime de vida, um trabalho que torne sua anormalidade inoperante.

Quais são os meios para o reajustamento do excepcional!

Não resta dúvida em que a vida trepidante, artificial de grandes cidades, vida complexa de uma civilização adiantada, não serve para os excepcionais. A natureza desses é, de modo geral, primitiva, pueril, comparada com as dos indivíduos comuns de nossos dias. Ela se assemelha mais com o que os povos eram 12-15 séculos antes, com o que são hoje certas povoações semicivilizadas.

Campo, ambiente natural

Escolas para excepcionais devem ser localizadas fora das cidades. O local natural é o campo. Espaços mais largos permitem

movimentos mais amplos. Os ritmos da vida são ali mais regulares: o sol, melhor que o relógio, e os sinos marcam as horas, convidando ao trabalho e ao sono.

Além da serenidade, a natureza dá margem a um elemento que julgo de suma importância na educação dos excepcionais: a beleza. É muito mais fácil deixar a criança ver o que é belo, o que é feio, do que fazê-la compreender o que é bom e o eu é mau. A estética do ambiente é o fundo no qual se perfilarão as ações dos adolescente. Esses, rapidamente, eles mesmos, ou com auxílio de educadores, procurarão a harmonia, fugindo do chocante visível e da cacofonia das discordâncias. E assim, paulatinamente, se aproximam das regras da vida social e moral.

Vida em núcleos familiares

O excepcional, por mais das vezes, é um indivíduo cuja personalidade carece de organização interna harmoniosa. Esta não se elaborará, senão num ambiente onde ele é considerado como um "todo", como uma pessoa, e como tal, sempre digna de consideração e carinho. Somente a família unida, com seus laços sentimentais e hierárquicos, dá à criança a plenitude da vida pessoal. Na ausência desta família, o lar pedagógico fará tudo para insuflar o "clima" de confiança, a fim de que possam desabrochar, sem constrangimento, as aspirações e as capacidades de cada um dos seus membros ligados por laços de respeito mútuo.

Assim, nunca educaremos os excepcionais em altos falanstérios e sim em casas pequenas, de moradias comuns. Cada morado responsabilizar-se-á pelo asseio, pela ordem, beleza e hospitalidade para com os estranhos.

Trabalho

Apropriando à índole e às aptidões de cada um os gêneros de trabalho diferentes, teremos com os excepcionais a tríplice intenção:

primeiro, *o exercício de aptidões*; segundo, *pesquisas no terreno vocacional*, enfim, *aprendizagem em vista de ocupações lucrativas* para o indivíduo e a coletividade da qual faz parte.

O trabalho bem escolhido é um estímulo forte para o desenvolvimento mental e o reajustamento social. Será o trabalho objeto de um estudo acurado e de esforços perseverantes por parte dos dirigentes.

Estabelecimento agroindustrial, será a escola para excepcionais um conjunto de serviços realizados na casa, no campo, nas oficinas, no escritório e nas fábricas. Cada aluno será cooperador da empresa, ao mesmo tempo que aprendiz na escola. Terá por guia a mão segura de um diretor competente em matérias agrícolas e industriais.

Não serão propícios ao nosso excepcional trabalhos de técnica muito perfeita, com maquinismos e processos e automáticos. Ao contrário, conviriam melhor aqueles que possam ser servidos com instrumentos simples, instrumentos que a humanidade empregava antes da era da eletricidade e do vapor. Assim, mais ativa poderá ser a participação do organismo humano em sua musculatura, em seus sentidos. A inteligência terá também maiores oportunidades em compreender, assimilar e resolver situações novas.

Os trabalhos poderão dividir-se em:

1. *Serviços domésticos.*

2. *Cultura agrícola,* principalmente para o uso próprio da escola, podendo ser o excesso vendido fora. Além das hortaliças, frutas, flores, poderá a escola cultivar viveiros de mudas, de plantas decorativas, arvoredos etc.

3. *Criação de animais:* aves, suínos, bovinos, peixes, abelhas, também para uso próprio, principalmente.

4. *Trabalho de consertos:* tudo que a escola exigir neste ponto particular poderá ser realizado nas oficinas de consertos:

a) carpintaria e marcenaria;

b) mecânica e eletricidade;

c) alfaiataria, sapataria.

5. *Serviço de escritório:* contabilidade, datilografia, correspondência comercial.

6. *Serviços comerciais,* na loja, em representação de produtos da casa.

Os trabalhos agrícolas, de criação, de consertos e de escritório, considerados como meio de aprendizagem técnica e para a economia da escola, serão também aproveitados para ensinar aos alunos da escola noções de história natural, desenho, língua pátria e cálculo.

7. *Indústrias.* Estas, visando principalmente lucros para a manutenção da escola e seu desenvolvimento, serão determinadas pelas condições regionais e suas necessidades. Como não poderão ser senão indústrias modestas, tanto pela qualidade como pela quantidade, procurarão dar-lhe um cunho original, evitando assim a concorrência com as indústrias da região. Temos a impressão que as indústrias mais adequadas para tais estabelecimentos serão as que cultivarem as "artes regionais".

As "artes regionais", tão desenvolvidas em alguns países europeus e mais ainda em certas colônias, permitem, sem grande aparelhamento, a produção de artigos originais bem apreciáveis. Prova disso a indústria de tapetes, rendas, brinquedos de crianças, trabalhos de madeira e de couro, de metal, cerâmica, objetos decorativos, ou de uso, mas com cunho sempre estético, em que artistas humildes, anônimos, realizam os seus talentos e aptidões. No Brasil, que eu conheça, estas "artes regionais" não receberam ainda toda a atenção que merecem. Excetua-se o Norte, que, estimulado pelas secas e ausência de outros lucros, já tem mostrado, em suas famosas rendas, em seus trabalhos de couro, o que a arte popular pode produzir de belo a habilidoso.

Se as condições climatéricas e econômicas em outros lugares não são tão pungentes como no Norte flagelado pela seca, não quer dizer que as populações dessas regiões não lucrariam também bastante, com trabalhos auxiliares, suplementares ao ganha-pão principal. Para isto bastaria o desenvolvimento de alguns núcleos que tomariam a iniciativa dessas artes, quanto à distribuição

do material e de alguns modelos, assim como o escoamento comercial dos artigos confeccionados.

Tenho a impressão que poderão estas "artes regionais" ser exploradas, em parte, nas escolas para excepcionais, e que tomariam a si precisamente a iniciativa e a distribuição de que falamos acima. (Os mosteiros da Rússia antiga mantinham ao redor de si núcleos de colaboradores, simples camponeses, trabalhando em suas próprias casas).

Tecelagem de panos rústicos, cobertores, tapetes, cortinas, toalhas; cerâmica de vasos, pratos, travessas; trabalhos de ferro forjado e outros metais; trabalhos de couro e chifre (Madagascar tem feito coisas maravilhosas com este material) – sempre com a preocupação máxima de produzir modelos originais e sempre belos.

Para que esta parte possa impor-se ao público, é preciso acostumar o povo a apreciá-la. Isto far-se-á por meio de exposições, concursos, palestras e conferências sobre suas origens e valores. Para isso também haverá a máxima preocupação em cercar-se de artistas com gosto e de crianças e adolescentes talentosos. Entre os excepcionais de caráter, encontram-se não rara vez aptidões fortes para desenho, escultura e pintura. Nada será melhor que aproveitar suas aptidões nessas realizações industriais.

Não cabe a um artigo sumário sobre a educação, entrar em pormenores deste trabalho que merece uma atenção especial. Consagramos estas linhas apenas no intuito de mostrar desde já quanto a questão do trabalho poderá ser desenvolvida e amplamente tratada no seio de uma escola para excepcionais.

Outro aspecto do trabalho com os excepcionais

Formação de educadores – Elaboração de métodos pedagógicos

Escola para excepcionais terá como finalidade maior a formação do caráter dos seus alunos. Caráter e educação representam ainda termos bem misteriosos para os conhecedores mais competentes do

assunto. A obra de Freud, que sondou o terreno mais profundo da personalidade, que descobriu alguns mecanismos escondidos de sua dinâmica, mesmo ela deixa na sombra a maior parte de fatos psíquicos. De maneira que a educação continua a ser uma arte de intuição, uma prática empírica. E, mais que tudo isto, uma osmose inconsciente entre a personalidade do educador e do educando.

Sendo assim, será de uma importância fundamental achar, para o trabalho com excepcionais, educadores natos, com cultura pedagógica mais sólida possível. Indivíduos desprovidos de "complexos" otimistas e entusiastas no que diz respeito à sua profissão. Devem ser bastante idealistas e possuir uma faísca de espiritualidade que os transforme, quando preciso, em verdadeiros apóstolos do bem.

Aos educadores, principalmente aos que terão a responsabilidade de um pavilhão, ou de um lar (cada um com 15 a 20 adolescentes) compete:

1. Criar um ambiente propício para a educação, "o clima" mais favorável ao tipo de alunos que receberá;

2. Imaginar e realizar processos e técnicas educativas apropriadas a cada caso e fato ocorrido;

3. Compreender a experiência, registrar, como cientista, fatos objetivos, a fim de construir, pouco a pouco, a pedagogia, como arte baseada na experiência.

O último tópico é importante. Escolas para excepcionais não são simples escolas. São estabelecimentos onde se educam crianças, onde se estudam problemas e processos educativos e onde se formam educadores.

Assim também a escola-granja, projetada pela Sociedade Pestalozzi para excepcionais, visa simultaneamente os dois fins: ser um laboratório de pesquisas médico-pedagógicas e também uma clínica para estágios dirigidos para jovens educadores, aqueles, principalmente, que se dedicarão a instituições especiais, como são as classes de retardados, escolas para excepcionais,

reformatórios para perversos e delinquentes, casas para crianças nervosas, e, por que não dizer? (pois as leis e a técnica são as mesmas, também instituições congêneres para adultos, porque do que mais precisa um nervoso, um alienado, um delinquente, qualquer que seja a sua idade, e de educadores, para guiar o seu reajustamento social e a sua readaptação mental).

Ora, dizia ainda há pouco Alfred Binet, a pedagogia é uma pseudociência, que afirma sempre sem nada verificar. Com esta pedagogia não iremos longe. Para tê-la como arte segura, teremos que dedicar-lhe estudos e práticas cuidadosas. Nas escolas para excepcionais, este ramo terá uma aplicação de enorme proveito

Educação dos excepcionais e sua integração na comunidade rural[17]
1966

Partindo dos princípios modernos de pedagogia e adaptando-os às necessidades e recursos de cada indivíduo excepcional – quer do retardado mental, do particularmente bem dotado, do sensorialmente deficitário, do defeituoso físico ou, ainda, do que sofre desequilíbrios emocionais e desajustes sociais – quase todos exigem uma suplementação de tratamento de modo a constituir uma formação mais completa e harmoniosa possível, que os integre na sociedade.

Nessa educação integral e integrativa, convém distinguir os seguintes aspectos, cujo conjunto deve-se levar sempre à consideração do pessoal que trata dos excepcionais:

1 - Educação física e conservação da saúde, formação dos hábitos de higiene.

2 - Formação de hábitos de vida e de relativa independência (no vestir, nas refeições, na aquisição de certa autonomia etc.).

3 - Educação perceptiva e de inteligência prática.

---

[17] ANTIPOFF, Helena. *Educação dos excepcionais e sua integração na comunidade rural*. 25 (61), Rio de Janeiro, 1956, pp. 222-227. Rio de Janeiro: *Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil*, n. 30, pp. 7-19, 1966.

4 - Educação intelectual e da linguagem como meios de comunicação e formação dos conceitos.

5 - Escolarização no sentido dos estudos servirem para a aquisição de instrumentos úteis de cultura e de comunicação na sociedade. Do contrário, nos retardados não se justificam esforços excessivos e contínuas frustrações; sua energia deve ter outras aplicações, mais condizentes com os interesses e capacidades de excepcionais. Tornar este item bem patente, tanto para os pais como para os regentes de classes.

6 - Educação social, em suas variadas modalidades de relações humanas: no lar, na escola, na comunidade, nos brinquedos, nas ocupações, no trabalho, na recreação...

7 - Educação econômica – para zonas rurais: estudo e aproveitamento usual dos recursos naturais e materiais; sempre que possível, com a produção de valores ou rendimentos em atividades agrícolas, artesanais, industriais, caseiras, seriadas em gradativa progressão de dificuldades e esforços, permitem a participação dos mal como dos bem dotados.

8 - Educação artística – nos variados setores de aplicação. Tanto na vivência estética, na contemplação da natureza, como na música, dança, teatro, nas artes plásticas... despertando no excepcional sentimento de beleza e exercitando aptidões, não raro de apreciável valor. O indivíduo sentir-se-á mais feliz com a utilização do patrimônio cultural que o aproxime dos demais membros da sociedade. Os critérios de beleza, precedendo os critérios éticos – constituem elementos valiosos na educação do excepcional.

9 - Educação cívica e moral – com a participação do excepcional nas manifestações da vida cívica, nas comemorações de datas de cunho familiar, regional, de acontecimentos dignos de exaltar o amor filial, o valor moral na localidade, no país; praticando "boas ações", auxílio aos fracos, doentes, necessitados. A sensibilidade afetiva para com as alegrias, a infelicidade, o sofrimento dos outros;

a bondade patente em muitos excepcionais, bem como o desejo e a capacidade de serem úteis ao próximo podem ser desenvolvidos nessas criaturas limitadas intelectualmente e aproveitadas em atividades sociais de auxiliar de educadores, nos serviços hospitalares, na recepção de alunos novatos, visitas etc.

10 - Educação religiosa – Esta, na medida da compreensão e do desejo do próprio excepcional, não pode ser descuidada. O excepcional não deverá ser deixado fora da vida religiosa da família, da escola ou da comunidade, pois seu afastamento compulsório pode criar nele o sentimento de rejeição e de inferioridade, reprimido ou pronto a se voltar contra seus pais ou educadores.

Fatores de primordial importância na realização da educação integral

I - Do pessoal – Seleção, preparo, estágios do educador e auxiliares na educação do excepcional.

Os cursos de formação e preparo do pessoal devem ser seguidos de um período de estágios probatórios bastante prolongado para fazer sentir ao candidato o grau de adequação ao tipo de trabalho exigido por esse ramo de assistência, a fim de evitar fracassos pedagógicos, e preservar a sua própria saúde do esgotamento nervoso, não rara vez observado entre educadores de excepcionais.

São eles chamados a exercer a função de educadores de excepcionais mentalmente retardados, de crianças com defeitos sensoriais e motores, nervosas, irrequietas e instáveis, social e emocionalmente desajustadas etc. Devem ser indivíduos desprovidos de "complexos"; pessoas pacientes que gostem verdadeiramente dessas crianças como seres humanos; otimistas e com fé na educação. Estudiosas, e possuidoras de bastante cultura pedagógica especializada e geral, devem ter mãos habilidosas e capazes de estimular a aprendizagem da criança sem perda da serenidade. Devem ter bastante idealismo e possuir uma faísca de espiritualidade para acender nela, quando preciso, verdadeiros atos de heroísmo e de humildade.

Aos educadores compete:

1 - Criar ambiente propício para a educação e o "clima" mais favorável ao tipo de alunos que terá sob a sua responsabilidade, sempre, porém, numa atmosfera de confiança e de simpatia.

2 - Aplicar técnicas educativas e apropriá-las devidamente para cada caso e fato ocorrido; imaginar novos processos, aproveitando as ocorrências e os recursos disponíveis. Controlar seu efeito no aluno.

3 - Observar os fatos da conduta humana; interessar-se por eles e registrar, como cientista, a fim de compreende-los e contribuir, paulatinamente, para o advento da pedagogia especializada, como arte sutil baseada na paciente experiência.

NB - O último tópico é bastante importante: escolas para excepcionais não são simples escolas. São estabelecimentos privilegiados onde se educam as crianças, onde se estudam problemas e processos de educação e de tratamento, e onde se formam educadores e demais auxiliares.

II - Ambiente – Escolas para excepcionais devem, ao nosso ver, funcionar fora das cidades. O local natural é o campo. Espaços abertos favorecem movimentos livres, mais amplos, harmoniosos. Os ritmos da vida são ali melhor percebidos; melhor que os relógios e os sinais, o sol dita os horários convidando os homens para se levantar, para o trabalho, o sono...

Longe do tumulto da cidade, dos perigos do trânsito, da apertura espacial, a vida no campo oferece à criança infinitas oportunidades para seus jogos ao ar livre, o cultivo da imaginação, por mais limitada que seja a criança. Ela gosta desta vida campestre, das árvores, dos animais, da paisagem e sabe apreciar a beleza através de uma espécie de sentimento cósmico que se pode observar nos olhares de crianças, por vezes, profundamente retardadas.

III - Atividades de orientação para o trabalho – A vida rural oferece ainda ao excepcional ricas possibilidades para o trabalho e a sua participação nas atividades lucrativas do campo.

Os variados recursos naturais em matéria-prima e as ocupações de caráter utilitário praticadas pelos deficientes mentais contribuem grandemente para a educação e preparo dos adolescentes para a vida adulta do egresso, mais ou menos livre, ou asilado. Em ambos os casos, será menos parasitária a sua existência e sentir-se-á mais feliz na comunidade.

A cuidadosa procura de ocupações para cada indivíduo deficiente por meio de rodízios nos diversos serviços de estabelecimento rural para excepcionais, tal como a Fazenda do Rosário da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, poderia desempenhar uma tríplice finalidade:

a) Educativa – com o exercício das funções bio-psíquicas e sociais do adolescente em diversos ambientes de trabalho, com materiais e ferramentas variadas utilizadas para fins de aprendizagem;

b) Científica – pelo método de experimentação natural e outros métodos de pesquisas vocacionais em torno de ocupações e sua compatibilidade com os níveis de desenvolvimento mental e de aptidões, tipo de deficientes, anomalias, distúrbios nervosos e emocionais, bem como de suas condições econômica-sociais;

c) Econômica – por mais novo e/ou limitado que seja o excepcional, sua participação adequada nos trabalhos e serviços da Fazenda do Rosário, como instituto rural de educação emendativa, pode resultar numa apreciável ajuda econômica para o estabelecimento, ao mesmo tempo que salutar para o bem estar moral do adolescente.

Há uma infinidade de trabalhos no campo, onde a mão de obra infantil, quando dosada em seus esforços e horários, representa uma valiosa contribuição na economia rurícola, sem prejuízo da saúde e da escolaridade da criança. Na apanha de frutas e sementes; no trato dos animais de pequeno porte, tais como aves, coelhos; na floricultura, por exemplo, a mão da criança melhor do que a do adulto pode conseguir transplantio de delicadas mudinhas.

O adolescente do campo se enquadra perfeitamente em muitos trabalhos, agradáveis para sua idade.

Temos encontrado, entre deficientes mentais, meninos de grande responsabilidade no trato de animais, muitas vezes superior aquela que, nas mesmas condições, se pedia aos meninos normais de inteligência e de conduta, geralmente mais brincalhonas e menos atentas aos serviços obrigatórios.

Além de atividades agrícolas, o meio rural favorece toda espécie de trabalhos manuais, de artesanatos e de indústrias rurais. É a opinião comum que a riqueza vegetal do Brasil não foi, até hoje, bastante aproveitada nem na indústria, nem no comércio interno, nem na exportação.

É também a nossa opinião, ao constatar o pouco interesse que lhe consagram educadores brasileiros, e a ignorância com que tratam do assunto quando chamados a utilizá-la nas atividades pedagógicas. Felizmente, despertada a atenção e treinadas as técnicas de aplicações didáticas para concretização do ensino, os professores, nos Cursos de Especialização em educação rural ou nos da Educação Emendativa, revelam rápida aprendizagem e boa qualidade, desde os primeiros ensaios, dos artigos artesanais confeccionados nessas aulas. Testemunho dessa habilidade natural são as já famosas exposições do artesanato rural nas Feiras do Milho e da Colheita, cujos produtos se vendem com facilidade, por preços comerciais. O mesmo pode-se observar do mostruário artesanal das crianças, deficientes mentais e desajustadas, que se esmeram nos trabalhos de bambu, cipós, na cestaria, nos artigos de fibras vegetais, de milho, de bananeira, nos "mosaicos" com grãos e sementes etc.

Eis aqui uma prova cabal da imensa possibilidade de aprendizagem e de criação livre graças aos recursos naturais, muitos dos quais, nativos, oferecem aos educandários de excepcionais, do ponto de vista pedagógico-econômico e de equipamento técnico, condições excepcionalmente vantajosos.

A matéria-prima animal, também de fácil encontro no meio rural, permite trabalhos de bastante utilidade em couro, peles, chifres, ossos, penas etc.

Talvez a mais valiosa para nossa zona seja a matéria-prima mineral e muito especialmente o **barro**, visto serem argilosas as baixadas, e de excelente qualidade para a cerâmica. A presença de um ceramista que veio, como um dom preciso, de Pernambuco, da Usina de Catende, à Fazenda do Rosário, polarizou a atenção dos educadores e artistas visitantes, nos bonecos de barro que saiam profusamente das mãos criadoras dos meninos débeis mentais "bem comportados", ou dos garotos inteligentes porém de péssima conduta; todos se sentiam à vontade atraídos pelo barro e pelo incomparável mestre Jether Peixoto. Sua arte consistia em deixar a criança livre para exprimir o que lhe passava n'alma. A orientação discreta na aprendizagem técnica de cerâmica popular não tolhia a criança, pois, geralmente, era usada a pedido da própria criança quando a reclamava na solução de uma dificuldade nova.

Os "bonecos" que representavam, à maneira de Vitalino, coisas vistas, cenas observadas com especial e espontâneo interesse pelas crianças, lembranças de seu passado familiar, de miséria material, mas cheias de afeto filial, repercutiam no trabalho criador da criança e se integravam em sua formação.

Para alguns adolescentes, entre os mais difíceis e antissociais, a cerâmica funcionou como uma verdadeira tábua de salvação na modificação brusca de sua conduta, e, quiçá, do próprio caráter.

Fator de não pouca importância eram as exposições (permanentes e esporádicas) desses trabalhos que, além de provocarem apreço e admiração, constituem em também oportunidades de renda. Há quinze anos atrás, os "bonecos" de barro da Fazenda do Rosário, procurados pelos colecionadores de arte popular se vendiam a preço alto, a duzentos, quinhentos e mais cruzeiros, no tempo da moeda ainda alta no Brasil.

Não havia maior prazer para os nossos meninos que o de "comerciar" seus produtos nas feiras da Fazenda do Rosário ou nos povoados vizinhos, para onde levavam, aos domingos, de caminhão, seus produtos: tigelas, alguidares, moringas, habilmente torneadas no torno rústico por alguns meninos especializados.

A pedra-sabão – ou esteatite, é outra excelente matéria-prima regional, pois as suas jazidas se encontram em Congonhas do Campo, a menos de 3 horas de viagem da Fazenda do Rosário. É de fácil encomenda e transporte. Por ser macia, a pedra-sabão deixa-se esculpir com simples canivete. Haja visto os meninos de 10 a 12 anos trabalhando e produzindo coisas de utilidade, artigos de religião ou objetos de ornamentação, com relativa facilidade e resultado.

O ferro – é outra matéria-prima profusamente encontrada na zona metalúrgica de Minas Gerais. Infelizmente, ainda se faz dele relativamente pouco uso artesanal; no entanto, os trabalhos de "ferro forjado" seriam de grande alcance na educação de excepcionais, sobretudo dos que necessitam de trabalhos de força para a descarga de suas energias explosivas, em atividades construtivas.

A construção – só para o **sexo masculino.** Uma vez tentamos introduzir elementos de construção rústica no Curso de Treinamento de Professores rurais. Não encontramos mestres que quisessem ensinar a mulheres, pois declararam que é o "ofício do homem". A construção pode ser com facilidade introduzida no meio rural, visto a presença de material necessário para a construção de abrigos, para a guarda de ferramentas agrícolas, de caramanchões, de barracas para exposição ou venda de comestíveis nas festas ao ar livre, e mesmo para a confecção de rústicas moradias. Nessas construções, a mão de obra dos adolescentes deficientes mentais pode ser bem útil, uma vez que haja bom mestre pedreiro que os oriente nos serviços de ajudantes. Tivemos oportunidade de ver retardados mentais desempenhar esses trabalhos com bastante interesse e êxito. Na falta frequente da mão

de obra profissional, na zona rural, esses rapazes são procurados pela população e não lhes faltam encomendas.

Indústrias rurais – estas beneficiam principalmente adolescentes do sexo feminino. Não faltam produtos vegetais e animais como matéria-prima para isso. Exigem educadores competentes e algum aparelhamento, além da higiene do ambiente em que tais indústrias possam ser praticadas.

É-nos agradável constatar que o Ministério da Agricultura acha-se fortemente empenhado na formação técnica do elemento feminino para ministrar economia doméstica rural nos cursos primários complementares, nos ginásios orientados para o trabalho e nos colégios e ginásios normais (em cursos vocacionais). Na própria Fazenda do Rosário, desde 1966, funciona, com esta finalidade, o Colégio Técnico de Economia Doméstica Rural, cujas diplomadas, depois de três anos de estudos seriados, poderão ser aproveitadas nas escolas e institutos de educação emendativa no setor feminino, nos cursos para "donas de casa", de auxiliares de educação e atendentes, entre as quais poderão figurar, como alunas também, as mocinhas com retardo mental de grau leve. Custa a crer como essas aulas transformam as moças. Mesmo com "déficit" mental, aparentemente profundo, nas aulas "acadêmicas", nas quais demonstram absoluto desinteresse, atitudes grosseiras e preguiça, sua aparência e comportamento mudam radicalmente nas atividades domésticas e nas aulas práticas de costura, culinária, jardinagem, horticultura etc. Suas fisionomias animam-se de uma expressão mais bonita e simpática, os movimentos tornam-se mais ágeis, no contato com pessoas, ficam mais confiantes. Recebem as visitas, servem à mesa, oferecem seus préstimos com atitudes sociais agradáveis de boas "donas de casa", convidam a visitar suas "granjinhas" etc.

Não é nossa intenção enumerar todas as espécies de ocupações e aprendizados para adolescentes, condizentes com a vida do campo, que tanto preconizamos para deficientes e desajustados. Tivemos opor-

tunidades de observar na Fazenda do Rosário, através de variados exemplos o seu comportamento nas múltiplas atividades que lhes foram proporcionadas. Nem tudo foi bem sucedido: houve casos admiráveis de êxito e de recuperação de indivíduos gravemente atingidos em seu "déficit" mental ou desvios de conduta. Mas houve também bastante desperdício na maneira como foram levados, por mestres incompetentes, ou educadores improvisados nessas atividades.

Graças ao zelo e imaginação da primeira diretora técnica dona Yolanda Barbosa (já hoje aposentada) que tanta importância dava ao trabalho da criança internada na Fazenda do Rosário e tantas oportunidades descobria para atender às diferenças individuais de cada uma, foram experimentadas e observadas várias dezenas dessas atividades.

Em continuação aos trabalhos estudados em Belo Horizonte, no Instituto Pestalozzi, entre 1935-40, no setor de trabalhos manuais e domésticos, principalmente feitos pelos alunos do sexo masculino, os estudos de atividades agrícolas, sobretudo, chamaram nossa atenção, através do método de Lazurski. Seus primeiros resultados foram publicados a título de ilustração, apenas.

Até hoje faltaram aqui pessoal e meios para a pesquisa sistemática do trabalho agropecuário, artesanal, praticado pela população rural e, mais especialmente, pela sua infância e adolescência. A isto seria acrescentado o estudo do deficiente mental e desajustado de diversas idades, culminando a pesquisa no levantamento de escalas de trabalho para diversas idades e tipos de trabalhadores, normais e deficientes.

Como sabemos, a pesquisa exige pessoal preparado e disciplinado e não poucas despesas para sua remuneração, transporte, documentação fotográfica, apuração estatística, trabalhos de datilografia etc. Não perdemos a esperança de que, um dia, se consigam auxílios através do Conselho Nacional de Pesquisa e orientação técnica por órgãos competentes.

Afortunadamente, cada dia mais sente-se, por parte da sociedade e dos poderes públicos, maior compreensão da importância da zona rural e de sua população, tanto tempo deixada sem assistência e educação. Acreditamos que as atividades hortigranjeiras e artesanatos executados em condições de melhor higiene (problema de esquistossomose e de verminose, em geral, para as primeiras) e de maior conforto e equipamento das moradias rurais (para as segundas), trariam para as localidades vizinhas dos grandes centros urbanos (como é o caso da Fazenda do Rosário) oportunidades econômicas bastantes significativas para seu bem estar material e social.

Colocação familiar de deficientes mentais na zona rural

A implantação de educandários para excepcionais na zona rural não só facilita a educação integral e a integração na comunidade dos deficientes mentais e desajustados. Isso exigiria um sério planejamento e uma sólida organização de aproveitamento da população rural vizinha dos estabelecimentos para excepcionais. Mas seria uma maneira de solucionar o problema espinhoso de educação, assistência e garantia no futuro na idade adulta de maior número de deficientes mentais.

O plano de colocação familiar, na Fazenda do Rosário, surgiu da constatação que o crescente número de pedidos de internamento em seu estabelecimento não poderá ser jamais liquidado por seus próprios recursos e a palavra descentralização se implantou como palavra de ordem: descentralização regional e descentralização local. Cada região administrativa do estado (através de suas Delegacias de Ensino, de Saúde, dos Juizados, Núcleos da LBA, Associações religiosas e assistenciais etc.) deve promover algo em favor de sua infância excepcional evitando que massas de candidatos ao tratamento médico-pedagógico e social se acumulem, desesperadamente à espera de uma vaga em consultórios, internatos, clínicas especializadas etc. As sedes dessas entidades administrativas devem se interessar

pela sorte desses seres e tentar solucionar suas necessidades com seus próprios meios, deixando para a capital do estado e quiçá, do país, os casos que exigem assistência extraordinária. Esse descongestionamento dos serviços centrais por processos de descentralização regional ajudaria aos centros a fazer um melhor trabalho, de maior competência técnica, preparando o pessoal, estudando, pesquisando e descobrindo processos mais adequados de tratamento e de assistência à Infância Excepcional.

Outra modalidade de descentralização – seria a comunal. Os estabelecimentos de assistência médico-psico-pedagógica e social para o excepcional como o Instituto de Educação Emendativa do Rosário, da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, está abarrotada: faltam acomodações para o internato, faltam salas e equipamentos para suas atividades escolares e artesanais para alunos internos e semi-internos (que duas Kombis transportam diariamente de Belo Horizonte, distante 26 km por uma estrada ainda não asfaltada...). Não é fácil a uma sociedade privada atender devidamente, esses duzentos alunos matriculados. O problema é maior ainda em dar providências par a que mais seiscentos pedidos, dos quais bom número com exame de serviço social, médico, psicológico já prontos para receberem os novos clientes, sejam atendidos a tempo, isto é, em menos de um semestre, ou um ano, no máximo. No entanto esses clientes esperam, alguns, mais tempo ainda e quando, por ventura, abre-se uma vaga, o candidato já se acha com idade fora do limite de 12 anos estipulada como máxima para o internamento.

Como aliviar a esse acúmulo de pedidos nas capitais e amenizar o drama do excepcional na entrada para o estabelecimento, como na saída. Pois o problema do egresso do internato é dos mais complexos e dolorosos, sobretudo quando se trata de órfãos verdadeiros "órfãos de pais vivos", ou "filhos de vento"... O internamento em estabelecimentos é sobremaneira dispendioso e a criança não

encontra nele o ambiente propício para sua educação integral. Aí que vem à tona a solução pela colocação familiar nos lares rurais circunvizinhos. Sabemos que o assunto é dos mais delicados e que necessitaria talvez de muitos anos de organização do sistema e do preparo de lares para seu normal e frutuoso andamento.

Tudo o que se fizer em favor da criança excepcional reverterá em benefício de massas de crianças comuns e do bem-estar da comunidade

Este lema que tão acertadamente se verificou no terreno pedagógico, de higiene mental, de tratamentos específicos etc., não deixará de se verificar também nesse serviço de colocação familiar rural. De colocação familiar temos experiência com crianças comuns, observando o seu sistema na França (1953), no Uruguai (1945) e aqui no Brasil, na Bahia (1946). Embora em menor extensão, mas a experiência brasileira orientada pelo Departamento Nacional da Criança e o pranteado Dr. Álvaro Bahia, pareceu-nos mais humano e de melhor alcance, em alguns casos.

O projeto da Fazenda do Rosário com relação à colocação de deficientes mentais nos lares rurais tem duplo objetivo: a educação da criança e sua integração na comunidade, de um lado; do outro, a orientação da família rural e sua progressiva civilização dentro do ambiente mais higiênico, mais próspero, econômico e socialmente. Portanto, a família mais habilitada para a educação dos filhos deficientes dos outros, como dos **próprios filhos.**

Orientados nos cuidados de um ou dois deficientes mentais, **pari passu** saberão melhor tratar dos 4-5 filhos carnais, da família rural.

Caberia ao setor do Serviço Social do Instituto Superior de Educação Rural (Iser) juntamente com órgãos disponíveis na região (Acar, Circunscrição Agrícola do M. A. etc.) assumir a responsabilidade dessa transformação do lar rural para prosperidade e com a orientação do Instituto Emendativo da Fazenda do Rosá-

rio, orientar a família para adequados cuidados dos meninos excepcionais colocados. Tarefa complexa, repetimos, pois visa à boa seleção, sistemática orientação e controle dos resultados. Acreditamos que será esta medida (internamento em lares rurais), que permitirá resolver melhor os problemas de educação da criança deficiente ou defeituosa que, até a idade de 16 anos terá a assistência direta nas classes escolares, nas oficinas, nas atividades hortigranjeiras bem como nas atividades recreativas, religiosas etc., do Instituto Emendativo, em regime de semi-internato ou de externato, segundo a natureza do aluno. Terminado seu estágio e aprendizado no Instituto, passará a ficar sob a orientação do Ieefar na família rural e ainda, fato importante, a gozar de todos os serviços e privilégios que a Fazenda do Rosário com Comunidade organizada deve a seus moradores e componentes.

Corporações artesanais e hortigranjeiras organizadas cooperativamente

Do ponto de vista econômico e do trabalho lucrativo para os ex-alunos do Ieefar e outros egressos das instituições para excepcionais, das diversas associações em convênio com a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, o sistema de lares adotivos para colocação familiar, haverá certamente benefícios marcantes com a condição, todavia de que o projeto obedeça a um estudo e planejamento de técnicos e pessoas competentes em assuntos educacionais, econômicos e sociais.

Este projeto sobre o assunto de trabalho artesanal e cooperativismo que preconizamos durante mais de vinte anos em conferências, publicações, mesas redondas, para seu uso com excepcionais deverá constituir em breve um dos temas do futuro Seminário das Sociedade Pestalozzi, no Brasil. Talvez sejam necessários assessores de organizações latino americanas, ou internacionais, visto que o problema é universal e urge dar-lhe maior aten-

ção. Somente o sistema de cooperativismo poderia ser adotado. Para isso alguns estudos já estão sendo promovidos nos cursos de Iser, com a colaboração dos serviços do Ministério da Agricultura que pôs à disposição da Fazenda do Rosário seus técnicos, agrônomos, professores de economia, e meios materiais para estudos e na execução de alguns programas parciais ainda com professores primários, cursos normais complementares e de especialidade de economia doméstica etc.

Que este artigo sirva de apelo aos interessados e que mais breve possível pudessem se encontrar em torno do problema de assistência aos excepcionais, mas que ao mesmo tempo, de grande alcance geral, possa beneficiar as comunidades rurais vizinhas de estabelecimentos educacionais de vulto que incluem em seus programas a assistência a excepcionais, seu estudo, e preparo do pessoal.

CRONOLOGIA

1892 - Nasce em Grodno, na Rússia, em 25 de março, filha de Wladimir Vassilevitch Antipoff, capitão do Exército, formado pela Academia do Estado-Maior de São Petersburgo, e de Sofia Constantinovna, filha também de um oficial do Exército russo, formada em pedagogia em Lodz. Helena, junto com a irmã Zina, foi educada em São Petersburgo, tendo aprendido cedo a falar o francês, o alemão e o inglês e a tocar piano. Durante o curso secundário participa da vida cultural da cidade, na época muito intensa, por ser capital do império czarista e a grande cidade russa mais próxima da Europa Ocidental.

1909 - Termina o curso secundário e o curso complementar normal em São Petersburgo. Logo em seguida, sua mãe Sofia Constantinova decide mudar-se com as filhas para Paris, na França, em parte por insatisfação com o casamento, em parte devido aos distúrbios sociais e políticos já frequentes na Rússia, decorrentes de movimentos de insurreição contra o regime absolutista do czar. Nessa época várias famílias russas buscavam abrigo em países da Europa Ocidental percebidos como mais estáveis, como a França, a Alemanha e a Suíça. Em Paris Helena presta os exames do final do curso secundário (baccalauréat) com o objetivo de continuar os estudos no nível universitário.

1911 - Matricula-se no curso de medicina na Université de Paris-Sorbonne, e frequenta os seminários do Collège de France, especialmente as conferências de Pierre Janet (1859-1947), Théodule Ribot (1839-1916) e Henri Bergson (1859-1941), que a impressionam vivamente e despertam seu interesse pela ciência psicológica. Decide fazer um estágio no laboratório de psicologia da Sorbonne dirigido por Alfred Binet (1857-1911). Como Binet havia falecido em 18 de outubro desse ano, o laboratório passou a ser dirigido pelo médico psiquiatra Théodore Simon (1873-1961), que orienta o aprendizado da jovem estudante russa nas técnicas de exame psicológico. No laboratório, Antipoff conhece o médico e psicólogo suíço Édouard Claparède (1873-1940), que a convida a tornar-se aluna do Instituto de Ciências da Educação (Institut Jean-Jacques Rousseau) que iria iniciar as atividades em Genebra no ano seguinte (1912).

1912-1914 - Após finalizar o estágio no laboratório Binet-Simon, em Paris, inicia os estudos no Institut Jean-Jacques Rousseau, em Genebra, sob a orientação de Claparéde, que viria a se tornar sua principal referência nas áreas da psicologia e da teoria da educação. Ao mesmo tempo, e sempre a convite de Claparède, torna-se professora da Maison des Petits, escola experimental anexa ao Institut. Obtém o diploma superior como educadora em 1914, e continua a trabalhar na Maison des Petits como professora de educação infantil.

1916-1918 - Retorna à Rússia para cuidar do pai, ferido em combate na Primeira Guerra Mundial. Lá, em meio aos efeitos avassaladores da Guerra, assiste à Revolução de 1917. Busca trabalho em um abrigo para crianças abandonadas em São Petersburgo, onde conhece o jornalista Viktor Iretzky, com quem se casa em 1918.

1919-1921 - Em março de 1919, nasce o filho de Helena e Viktor, Daniel. Período de incerteza e privações, Viktor é preso pela polícia política e fica retido em Moscou. Helena trabalha como psicóloga na Estação Médico-Pedagógica de Petrogrado e como colaboradora científica no Laboratório de Psicologia Experimental de Petrogrado onde, com o psicólogo Alexander Petrovich Nechaev, realiza pesquisas sobre a influência do ambiente no desenvolvimento mental de crianças em idade pré-escolar.

1922 - Viktor Iretzky é condenado ao exílio e parte para Berlim, na Alemanha. Helena transfere-se para Viatka, onde trabalha na implantação de um laboratório de psicologia na Estação Médico-Pedagógica da cidade, situada na Sibéria.

1924 - Helena parte com o filho para o exílio na Alemanha, com recursos enviados pelo marido e uma carta de Nechaev recomendando a visita a um centro de recuperação de deficientes físicos naquele país. Seu artigo comparando o desenvolvimento mental de crianças de diferentes classes sociais não agradou as autoridades revolucionárias, e um comissário de Leningrado (antiga Petrogrado) ameaçou denunciá-la.

1926 - Separa-se do marido e retorna a Genebra, onde se torna professora de psicologia no Instituto Jean-Jacques Rousseau e assistente de Claparède no Laboratório de Psicologia da Universidade de Genebra.

1929 - Contratada pelo governo de Minas Gerais para lecionar a disciplina psicologia educacional e dirigir o Laboratório de Psicologia na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, muda-se para o Brasil. O filho Daniel fica na Europa, aos cuidados de uma ex-aluna do Instituto Rousseau, Marguerite Soubeyran, que, com o auxílio financeiro de Helena Antipoff, inaugura uma escola-internato rural com características escolanovistas no sul da França, em Dieulefit, na Provence – a escola de Beauvallon. Daniel visita periodicamente a avó, que continua a morar em Paris.

1930 - Publica o primeiro estudo no Brasil: *Ideais e interesses das crianças mineiras e algumas sugestões pedagógicas* (Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação e Saúde Pública de Minas Gerais, 1930 - Boletim, 6). Inicia assim extenso programa de pesquisa sobre as crianças mineiras, com resultados publicados no Brasil e no exterior ao longo das décadas de 1930 e 1940. Édouard Claparède visita Belo Horizonte, a convite de Helena Antipoff, e faz conferências na Escola de Aperfeiçoamento.

1932 - Com o apoio de médicos, educadores e religiosos, funda em Belo Horizonte a Sociedade Pestalozzi, com o objetivo de oferecer assistência a crianças excepcionais e abandonadas, promover estudos sobre os distúrbios psicológicos, deficiências e doenças mentais, e preparar professoras para as classes especiais das escolas públicas.

1934 - A Sociedade Pestalozzi cria o Instituto Pestalozzi, escola para crianças excepcionais, com o apoio do governo do Estado de Minas Gerais.

1936 - O escritor Viktor Iretzky morre em Berlim, e é enterrado no cemitério russo de Tegel.

1937 - Helena Antipoff representa o Brasil no 1º Congresso Internacional de Psicologia e de Psiquiatria em Paris, França. É eleita membro permanente do Comitê Internacional dos Congressos de Psicologia.

1938 - Com a ameaça de nova guerra na Europa, o filho Daniel vem morar no Brasil.

1939 - Antipoff é professora fundadora da cátedra de psicologia educacional da Faculdade de Filosofia de Minas Gerais, que viria a ser integrada à Universidade de Minas Gerais (UMG), atual Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Nesse ano a Sociedade Pestalozzi, sob a liderança de Antipoff, adquire terreno rural em Ibirité, MG, a 26 km de Belo Horizonte, onde inicia a construção do complexo educacional da Fazenda do Rosário, destinado inicialmente à educação e profissionalização de crianças excepcionais e abandonadas. O nome da fazenda refere-se ao mês em que foi adquirida, outubro, mês de Nossa Senhora do Rosário.

1940 - Morre em Genebra Édouard Claparède, amigo e mestre de Helena Antipoff. Na Fazenda do Rosário é instalada a Escola Rural D. Silvério para meninos internos e crianças da vizinhança. É publicado o 1º número do jornalzinho *O Rosário*, com as notícias sobre a fazenda (depois transformado em *O Coqueiro*).

1943 - Inicia as aulas de psicologia educacional para os cursos de didática (Licenciatura) e pedagogia na Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais.

1944 - Seu contrato não é renovado na Escola de Aperfeiçoamento, que seria fechada em 1945. Aceita assim o convite do médico Gustavo Lessa para trabalhar

no Ministério da Saúde, no Rio de Janeiro, onde participa da institucionalização do Departamento Nacional da Criança e do Centro de Orientação Juvenil (COJ), destinado ao atendimento de adolescentes com dificuldades de conduta. Organiza, com um grupo de colaboradores (médicos, educadores e religiosos) a Sociedade Pestalozzi do Brasil, que passa a funcionar em uma casa na rua Gustavo Sampaio, nº 29, no Leme, Rio de Janeiro, doada pelo governo federal. Como a similar mineira, a SPB dedica-se ao atendimento aos excepcionais e à formação de educadores para a educação especial.

1947 - O governador de Minas Gerais, Milton Campos, e o secretário de Educação, Abgar Renault, visitam a Fazenda do Rosário para estudar a possibilidade de instalação de uma Escola Normal Rural.

1948 - É realizado o primeiro curso de aperfeiçoamento para professores rurais na Fazenda do Rosário, sob a direção de Helena Antipoff.

1949 - É inaugurada a Escola Rural Dom Silvério, na Fazenda do Rosário

1950 - Helena Antipoff volta definitivamente para Belo Horizonte e, a convite de Abgar Renault, então secretário de estado da Educação de Minas Gerais, passa a dirigir o Serviço de Ensino Rural então criado na própria Secretaria de Educação. É criada a Escola Normal Rural da Fazenda do Rosário e outras escolas normais rurais são criadas em cidades do interior de Minas como Viçosa, Teófilo Otoni, Conselheiro Mata, Araxá e Divinópolis, para a formação de professores para o ensino rural.

1951 - É inaugurado o prédio da Escola Normal Rural, que passa a ser denominada Sandoval Soares de Azevedo, homenagem ao presidente da Sociedade Pestalozzi falecido em 1950. É realizado o primeiro curso de educação emendativa da Fazenda do Rosário, para aperfeiçoamento de professores para o ensino especial. Helena Antipoff obtem a cidadania brasileira.

1953 - É nomeada catedrática de psicologia educacional da Universidade Federal de Minas Gerais e reassume as aulas na Faculdade de Filosofia.

1954 - É instalado na Fazenda do Rosário o Instituto Superior de Educação Rural (Iser), vinculado ao Ministério da Educação e Cultura e à Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, com a finalidade de formar e aperfeiçoar educadores, supervisores e técnicos para o ensino rural. O prédio do Iser é construído com recursos do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep).

1956 - O psicólogo André Rey, de Genebra, é contratado pelo Iser para lecionar um curso de quatro meses de psicologia experimental. O curso foi acompanhado por alunos e ex-alunos de Helena Antipoff na Faculdade de Filosofia e por ex-alunas da Escola de Aperfeiçoamento.

1957 - Os psicólogos de Belo Horizonte estabelecem em 27 de março de 1957 a Sociedade Mineira de Psicologia, cuja primeira presidente é Helena Antipoff.

1959 - É contemplada com a medalha de Honra ao Mérito pelo seu "apostolar trabalho na Educação da Criança Anormal".

1960 - É inscrita no *Livro Nacional do Mérito*, por proposta da Associação Brasileira de Educação, sendo concedida esta honraria por ato do presidente Juscelino Kubitschek.

1962 - Aposenta-se no cargo de catedrática de psicologia educacional da Universidade Federal de Minas Gerais. Recebe o título de cidadã honorária de Belo Horizonte. Recebe a distinção de Cidadã Honorária de Minas Gerais, por força de lei de 27 de novembro de 1962, assinada pelo governador Magalhães Pinto.

1965 - Aposenta-se do serviço público, em sua função de professora catedrática de psicologia educacional na Universidade Federal de Minas Gerais, em 28 de junho.

1968 - É inscrita nos Anais da Câmara Municipal de Belo Horizonte como Cidadã Honorária de Belo Horizonte.

1969 - É criada a Associação Comunitária do Rosário (Acorda), com a finalidade de trabalhar pela melhoria das condições de vida da população da região através de atividades culturais, orientação e atenção ao meio ambiente. Considerada a Mãe do Ano em 11 de maio.

1970 - É publicado pela Editora Cepa o *Manual do Teste MM (Minhas Mãos),* idealizado e desenvolvido por Helena Antipoff para a avaliação de características da personalidade. Condecorada com as Medalhas da Inconfidência, em solenidades realizadas em Ouro Preto: como Cavaleiro da Inconfidência, em 1960, e Oficial da Inconfidência.

1972 - Recebe o título de professora emérita, concedido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. É condecorada com a Ordem Cruzeiro do Sul e com a Medalha do Mérito Educativo em novembro, em Brasília, pelo presidente Emílio Garrastazu Médici.

1973 - É criada a Associação Milton Campos para o Desenvolvimento e Assistência às Vocações de Bem-dotados (Adav), com a finalidade de promover ações para o desenvolvimento de talentos. Os recursos para a criação da instituição vieram do Prêmio Henning Albert Boilesen, recebido em 1973 por relevantes serviços prestados à educação brasileira. Considerada Personalidade Global/1973 – setor educação.

1974 - É inscrita nos Anais da Câmara Municipal de Ibirité, em 1º de março, como Cidadã Honorária. Representada em São Paulo, no Palácio do Governo, para receber em 6 de agosto, o Prêmio Henning Albert Boilesen 1973. Morre em Belo Horizonte, em 9 de agosto.

BIBLIOGRAFIA

Obras de Helena Antipoff

ANTIPOFF, Helena. *Plano e técnica do exame psicológico da criança. J. Trondovaia Schkola*, 1924. Em russo.

______. O nível mental das crianças em idade pré-escolar. *Revista de Pedologia*, 1924. Publicado em russo e traduzido e reeditado em ANTIPOFF, Helena. *Psicologia experimental*. Belo Horizonte: Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, 1992. (Coletânea das obras escolhidas de Helena Antipoff, v.1.

______. *Étude de la personnalité par lá méthode Lazoursky*. *L'educateur,* Genève, n. 62, pp. 285-292, 1926.

______. *De l'experimentation naturelle. Nouvelle Education,* Paris, v.6, n. 56, 1927.

______. Caso de imagem eidética. *Archives de Psychologie,* Genève, v. 20, n. 77, p. 73, 1927.

______. *Étude des aptitudes motrices. L'educateur,* Genève, v. 63, pp. 309-315, 1927.

______. *Contribution à l'étude de la constance des sujets*. *Archives de Psychologie,* Genève, v. 20, pp. 177-190, 1927.

______. *L'intérêt et usage des tests scolaires*. *L'educateur,* Genève, v. 64, pp. 121-124, 1928.

______. *Tests collectifs d'intélligence globale. L'educateur,* Genève, v. 16, n. 125, pp. 229-235, ago. 1928.

______. *L'evolution et variabilité des fonctions motrices*. *Archives de Psychologie,* Genève, v. 21, pp. 1-54, 1928.

______. *Observations sur la compassion et sentiment de justice chez l'enfant. Archives de Psychologie,* Genève, v. 21, n. 82, pp. 209-215, 1928.

______. *Ideais e interesses das crianças de Belo Horizonte e algumas sugestões pedagógicas*. Belo Horizonte: Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, 1930. (Boletim, 6).

______. *Les ideals et intérêts des enfants de Belo Horizonte*. *Archives de Psychologie,* Genève, v. 22, pp. 153-186, 1930.

______. A psicologia na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte. *Arquivos Brasileiros de Higiene Mental*, v. 3, n. 7, pp. 226-234, 1930.

______. *Escolologia* – com a colaboração das alunas-professoras da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1931.

______. *Desenvolvimento mental das crianças de Belo Horizonte.* Belo Horizonte: Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, 1931. (Boletim, 7).

______. *Organização das classes nos grupos escolares de Belo Horizonte e o controle dos tests.* Belo Horizonte: Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, 1932. (Boletim, 8). Reeditado na *Revista do Ensino*, n. 137/139, abr./jun. 1937, e em Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff. *Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff* (Volume 1 – *Psicologia experimental*). Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992, pp. 131-150).

_______; CUNHA, Maria Luiza de Almeida. *Test Prime.* Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1932.

______. Algumas palavras dirigidas aos pais por intermédio dos mestres: o sono da criança. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, 1972.

______. Assistência aos menores desamparados, trabalhadores de rua. *Infância excepcional*, v. 2, pp. 101-107, 1934.

______. A homogeneização das classes escolares. *Revista do Ensino*, v. 8, n. 110, pp. 27-55, 1934.

_______; RESENDE, Naytres. *Ortopedia mental nas classes especiais.* Belo Horizonte: Secretaria da Educação do Estado de Minas Gerais, 1934. (Boletim, 14).

______. A personalidade e o caráter da criança. *Infância Excepcional*. n. 16, dez. 1934.

______. Determinação da idade biopsíquica da criança. *Minas Médica*, v. 3, 1935.

_______; CASTRO, Maria Angélica de. *Ideais e interesses das crianças de Belo Horizonte no intervalo de cinco anos (1929-1934).* Belo Horizonte: Secretaria da Educação do Estado de Minas Gerais, 1935. (Boletim, 17).

______. Experimentação natural como método para o estudo da personalidade e da educação do caráter. *Infância excepcional.* Belo Horizonte, v. 3, n. 20, pp. 85-108, 1937.

_______; ASSUNÇÃO, Zilda. *Contribution typologique à l'étude de l'ergographie. Archives de Psychologie,* Genève, v. 26, pp. 146-180, 1937.

______. O educador em face da criança. *Revista do Ensino*, v. 13, n.164, pp. 13-22, 1939.

______. Como avaliar na escola o desenvolvimento social dos alunos? *Educando*, v. 3, n. 17, pp. 350-352, mar. 1942.

______. Como conhecer o caráter social da criança na escola? *Educando*, v. 3, n. 18, pp. 395-397, abr. 1942.

______. Como pode a escola contribuir para a formação de atitudes democráticas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.1, n.1, pp. 26-45, 1944.

______. Dos perfis caracterológicos como elemento de educação democrática. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 5, n. 14, pp. 245-258, ago. 1945.

______. A função social da assistência às crianças excepcionais. Separata de: *Neurobiologia*, v. 9, n. 4, pp. 279-285, dez. 1946.

______. Teste de Redação. *Psyche,* n. 1, 1946.

______. A criança bem dotada. *Revista do Ensino*. Belo Horizonte, v. 176, 1946.

______. As duas atitudes. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 30, pp. 205-224, set./out. 1947.

______. Teste da redação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. n. 34, pp. 148-172, 1948.

______. Centros de urbanização dos meios rurais. *Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil,* Rio de Janeiro, abr./jun. 1948.

______. Recreação infantil. *Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil*. Rio de Janeiro, pp. 28-29, jul./dez. 1948.

______. Institutos de organização rural ou centros de urbanização dos meios rurais. *Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil*. Rio de Janeiro, pp. 1-40, abr./jun. 1948.

______. Ensino rural. *Boletim da Escola Rural* [da] Secretaria da Educação, n. 50, 1949.

______. Estudo da criança do meio rural. *Revista Médica do Paraná*, v. 18, n. 4, pp. 282-286, jul./ago. 1949.

______. Ensino normal e treinamento de dirigentes de escolas em zonas rurais. *Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil*. Rio de Janeiro, v. 7, n. 24, pp. 142-156, jul./dez. 1951.

______. *Missão rural para a Fazenda do Rosário*. Ibirité, MG: Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, 1952.

______. In memoriam. *Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil*. Rio de Janeiro, v. 8, n. 25, pp. 133-135, jan./dez. 1952.

______. Jornadas Educacionais comemorativas dos vinte anos da Sociedade Pestalozzi do Brasil (Retrospecto da S.P.B. nos vinte anos, 1965). Em Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA). *Coletânea das obras escritas*

de Helena Antipoff (V. 3: *Educação do Excepcional*). Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992, pp. 219-222.

______. O desenvolvimento mental das crianças de Belo Horizonte. *Boletim* 7, Belo Horizonte, Secretaria de Educação e Saúde Pública, 1931, 75 p. (reeditado em Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff. *Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff* (V. 1 – *Psicologia experimental*). Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992, pp. 73-129).

______. Palavras da paraninfa da quarta turma de regentes formadas pelo Curso Normal Regional "Sandoval Soares de Azevedo" na Fazenda do Rosário (1958). Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA). *Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff* (V. 4: *Educação Rural*). Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992, pp. 121-127.

______. Problema dos retardados mentais na escola primária e secundária. *Educação*. Distrito Federal, n. 41, pp. 1-8, 1953.

______. Os retardados mentais e seus tipos. *Revistra Senac*. Rio de Janeiro, v.1, n. 4, pp. 40-49, nov. 1953.

______. O problema dos egressos de estabelecimentos para a infância excepcional. *In:* Seminário sobre a infância excepcional. 3. São Paulo, 20-26 set. 1953. *Anais*... São Paulo: Sociedade Pestalozzi de São Paulo, 1954. pp. 147-151.

______. Relatório geral da atividade da Sociedade Pestalozzi em 1935, pela presidente Helena Antipoff. *Boletim 20: Infância Excepcional* (III Volume). Belo Horizonte: Secretaria da Educação e Saúde Pública, 1937, pp. 7-21.

______. A Fazenda do Rosário como experiência social e pedagógica no meio rural. *Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil*. Rio de Janeiro, v. 9, n. 26, pp. 68-70, 1953-1954.

______. A escola e as atividades artesanais em zonas rurais: resumo e sugestões. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. v. 24, n. 59, pp. 114-117, jul./set. 1955.

______. O porquê do teatro de máscara na Sociedade Pestalozzi. *Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil*. Rio de Janeiro, v. 10, n. 27, pp. 41-42, 1955.

______. Teatro de bonecos. *Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil*. Rio de Janeiro, v. 10, n. 27, pp. 39-41, 1955.

______. Educação dos excepcionais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. v. 25, Rio de Janeiro. pp. 222-227, jan./mar. 1956.

_______; CUNHA, Zenita. Experiência sociométrica como subsídio na seleção vocacional de candidatos ao magistério em zonas rurais. *Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada*. Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, pp. 1-21, abr./jun. 1959.

______. Teste de redação. *Kriterion, revista da Faculdade de Filosofia da UFMG*, n. 55/56, 1961.

______; CHAVES, Elizabeth. O teste MM no seio da família. *Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada.* Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, pp. 9-16, jan./mar. 1960.

______. Projeto de granja escolar. *Mensageiro Rural.* Ibirité, v. 4, n. 23, fev. 1961.

______. Os pequenos oleiros. *Infância excepcional.* Belo Horizonte, v. 1, n. 1, 1963.

______. *In memoriam:* Gustavo de Sá Lessa. *Mensageiro Rural.* Ibirité, v. 5, n. 30, pp. 1-2, jan./fev. 1963.

______. Seleção de pessoal. *Mensageiro Rural.* Ibirité, v. 31 mar./maio 1963. Suplemento especial.

______. Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais. *Infância Excepcional,* v. 1, n. 1, pp. 10-27, 1963.

______. *In memoriam*: Emílio Mira y Lopez. *Mensageiro Rural.* Ibirité, v. 8, n. 33, p. 2, mar./jun. 1964.

______. De lustro em lustro ... os jubileus das três instituições para excepcionais. *Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil.* Rio de Janeiro, v. 29, pp. 7-20, 1965.

______. *Desenvolvimento mental da Criança:* ficha de observação para uso dos psicólogos, médicos e educadores. 4. ed. Belo Horizonte: Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, 1966.

______. Educação dos excepcionais e sua integração na comunidade rural. *Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil.* Rio de Janeiro, n. 30, pp. 7-19, 1966.

______. Relatório do grupo de trabalho pró-deficiente mental. *Infância Excepcional.* Ibirité, v. 11, pp. 71-134, 1968.

______. O voluntariado na assistência ao excepcional. *Infância Excepcional.* Ibirité, v. 11, pp. 5-13, 1968.

______. O trabalho psicológico (Conferência de Helena Antipoff ao dirigir-se às suas alunas na Escola de Aperfeiçoamento - 1930). *In:* Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff. *Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff* (Volume 1 – *Psicologia experimental*). Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992, pp. 59-69.

______. *As mentiras nas crianças.* Rio de Janeiro: Sociedade Pestalozzi do Brasil, 1970.

______. *O teste MM:* manual e fichas. Rio de Janeiro: Centro Editor de Psicologia Aplicada, 1970.

______. Não há fome sem apetite. *Arte e Educação.* Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 13, jan. 1971.

______. Acorda. *Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil*. Rio de Janeiro, v. 37, pp. 81-82, jun. 1972.

______. Vale a pena fazer teatrinho de bonecos. *Suplemento Pedagógico* [do]. Minas Gerais, Belo Horizonte, v. 2, p. 7, abr. 1972. Número especial.

______. Os direitos da criança. *Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil*. Rio de Janeiro, v. 37, pp. 27-29, jun. 1972.

______. Edouard Claparède: homem e educador. *Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil*. Rio de Janeiro, v. 38, pp. 12-17, dez. 1972.

______. Sem perda de tempo. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 26 mar. 1972. Caderno Feminino, p. 5.

______. O problema do bem-dotado no meio rural. *Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil.* Rio de Janeiro, v. 37, pp. 84-95, 1972.

______. Lares agroartesanais. *Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil*, Rio de Janeiro, v. 37, pp. 65-67, jun. 1972.

______. Planos para o futuro... *Mensageiro Rural.* Ibirité, v. 9, p. 2, dez. 1972.

______. Edouard Claparède: psicólogo e educador. *Suplemento Pedagógico* [do] Minas Gerais*,* Belo Horizonte, v. 9, pp. 8-9, mar. 1973.

______. A casa do Zezinho e o porquê de seu nome. *Boletim da sociedade Pestalozzi do Brasil.* Rio de Janeiro, v. 39, pp. 32-33, jul. 1973.

______. Edouard Claparède: in memoriam. *Suplemento Pedagógico* [do] Minas Gerais, Belo Horizonte, v. 9, p. 3, mar. 1973.

______. Escola precisa voltar à natureza. *Jornal do Brasil.* Rio de Janeiro, 1 jul. 1973. Caderno Especial, p. 5.

______. Mensagem aos professores. *Boletim da sociedade Pestalozzi do Brasil.* Rio de Janeiro, v. 40, pp. 37-38, dez. 1973.

______. André Louis Rey. *Mensageiro Rural.* Ibirité, v. 11, n. 40, mar. 1974.

______. Os heróis e o heroísmo. *Mensageiro Rural.* Ibirité, v. 11, n. 40, pp. 5-6, mar. 1974.

______. Para os meus amigos com uma pequena lembrança. *Suplemento Pedagógico* [do] Minas Gerais, Belo Horizonte, v. 5, n. 38, p. 2, fev. 1975.

______. "Boomerang". *Boletim Claparède*. Ibirité, pp. 19-21, ago. 1979. Edição especial.

______. Como aprender a ser feliz – *that is the question*. *Boletim Claparède*. Ibirité, pp. 2-3, ago. 1979. Edição especial.

______. O coqueiro misterioso. *Mensageiro Rural.* Ibirité, v. 15, n. 55, p. 7, jul./set. 1979.

______. Desenvolvimento rural. *Infância Excepcional.* Ibirité, v. 12, pp. 79-83, 1979.

______. O dia da transfiguração de Nosso Senhor. *Mensageiro Rural.* Ibirité, v. 15, n. 55, p.8, jul./set. 1979.

______. Totem. *Mensageiro Rural*, Ibirité, v. 15, n. 55, p. 5, jul./set. 1979.

______. A personalidade e o caráter da criança. *Mensageiro Rural.* Ibirité, v. 15, n. 56, p. 5, out./dez. 1979.

______. A experimentação natural: método psicológico de A. Lazurski. *Boletim Claparède.* v. 3, pp. 27-39, 1980. Originalmente publicado em 1927.

ANTIPOFF, Helena. A Fazenda do Rosário: sua experiência, sua filosofia. *Boletim Claparède.* Ibirité, v. 4, pp. 12-16, ago. 1980.

______. A Festa do Milho: 1957. *Mensageiro Rural.* Ibirité, v. 16, n. 59, p. 2, jul./set. 1980.

______. Fundação Educacional Fazenda do Rosário. *Boletim Claparède.* Ibirité, v. 3, p. 11, mar. 1980.

______. Orientação geral do trabalho e dos estudos da escola. *Boletim Claparède.* Ibirité, v. 4, pp. 25-29, ago. 1980.

______. Psicologia clínica. *Boletim Claparède.* Ibirité, v. 4, pp. 37-43, ago. 1980.

______. *Psicologia experimental*. Belo Horizonte: Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, 1992. (Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff, v.1).

______. *Fundamentos da educação*. Belo Horizonte: Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, 1992. (Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff, v.2).

______. *Educação do excepcional*. Belo Horizonte: Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, 1992. (Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff, v.3).

______. *Educação rural.* Belo Horizonte: Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, 1992. (Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff, v.4).

______. *A educação do bem-dotado*. Rio de Janeiro: Senai/Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, 1992. (Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff, v. 5).

______. *Pensamentos de Helena Antipoff:* fundamentos da educação. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, 1992. (Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff, v. 2: Fundamentos da Educação).

______. Testes coletivos de inteligência global (1928). *In:* Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff. *Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff.*

Volume 1 – *Psicologia Experimental.* Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992, pp. 43-50 (original publicado em francês em *Intermédiaire des Éducateurs*, v. 16, n.125, pp. 229-235, agosto de 1928).

Obras de outros autores

ANDRADE, Carlos Drummond de. As moças da Escola de Aperfeiçoamento**.** *Jornal do Brasil.* Rio de Janeiro, 20.01.1929, p. 5 (reproduzido em Prates, 1989, Anexo 7)

ANDRADE, Therezinha. *O que os diários revelam:* práticas de formação de professores para a escola rural. Curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo – Ibirité/MG, 1956/59. Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de pós-graduação em educação, 2006. Dissertação (mestrado em educação).

ANTIPOFF, Daniel. *Helena Antipoff, sua vida, sua obra.* Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1975 (reeditado em 1996 pela Editora Itatiaia, Belo Horizonte).

______. *Entre dois continentes*. Belo Horizonte: Edição do Autor, 1997.

AUDEMARS, Mina; LAFENDEL, Louise. *La Maison des Petits de l'Institut Jean-Jacques Rousseau*. Neuchâtel: Délachaux et Niestlé, 1950.

BINET, Alfred. *Les idées modernes sur les enfants*. Paris: Flammarion, 1920/1911.

Boletim do CDPHA (Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff), 1981-2008, ISSN 1806-1931.

BOSCHI, Maria de Fátima Lobo. *A psicologia na formação do professor:* a psicologia nos programas dos cursos normais em Belo Horizonte (1930-1940). Belo Horizonte: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG, 2000 (Dissertação de mestrado em psicologia).

CAMPANÁRIO, Luciana Santoro. *O estado próprio de todo ser vivo:* a liberdade em Helena Antipoff. Belo Horizonte: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG, 1999 (Dissertação de mestrado em psicologia).

CAMPOS, Regina H.F. *Conflicting interpretations of intellectual abilities among Brazilian psychologists and their impact on primary schooling (1930-1960).* Stanford, California: Stanford University, 1989 (PhD dissertation).

______. Helena Antipoff. *In:* FÁVERO, Maria de Lourdes; BRITTO, Jader. *Dicionário de educadores no Brasil.* Rio de Janeiro, UFRJ/Inep, 1999 (2. ed. 2002).

_______; VIEIRA, Rita de Cássia (Orgs.) *Instituições e psicologia no Brasil.* Rio de Janeiro: NAU Editora, 2007 (Coleção Encontros Anuais Helena Antipoff.

______. *Scientific Psychology in Brazil in the 20th century: the dialogue with European researchers, a look at Brazilian culture and a successful process of professionalization.*

Physis – Rivista Internazionale di Storia della Scienza. Vol. XLIII (2006), Nuova Serie, Fasc. 1-2, pp. 301-318.

______. Biografia – Profa. Helena Antipoff – Emérita em 1972. *In*: DALBEN, Ângela I.F.; ALVES, Marcos (Orgs.) *Eméritos e Pioneiros:* destaques da educação. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2005, pp. 71-78.

______; NEPOMUCENO, Denise. O funcionalismo europeu: Claparède e Piaget em Genebra, e as repercussões de suas ideias no Brasil. *In*: JACÓ-VILELA, Ana Maria; LEAL, Artur F.; PORTUGAL, Francisco T. (Orgs.) *História da psicologia:* rumos e percursos. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2005.

______; LOURENÇO, Érika; SILVA, Dener L. A expansão da perspectiva funcionalista no Brasil: a psicologia como disciplina universitária e a problematização da cultura brasileira. *In*: MASSIMI, Marina (Org.) *História da psicologia no Brasil do Século XX*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária – EPU, 2004, pp. 175-198.

______. Educação e direitos da criança: conexões entre o Instituto Jean-Jacques Rousseau, em Genebra, e a Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Minas Gerais. III Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, Universidade de Coimbra, Portugal, 2000. *Escolas, culturas e identidades:* comunicações. Coimbra, Portugal: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2004, v. 3, pp. 385-391.

______; ______; PARRAT-DAYAN, Silvia. Contribuição à historiografia da psicologia: acerca das origens da perspectiva interacionista (1901-1940). XXI Encontro Anual Helena Antipoff e II Encontro Interinstitucional de Pesquisadores em História da Psicologia, UFMG, Belo Horizonte, 2003. *Boletim do CDPHA*, v. 17**.** Belo Horizonte: Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, 2004, pp. 87-93.

______; ______; SILVA, Dener L.: FAZZI, Ernane. Funcionalismo no Brasil: pioneiros. *In:* MASSIMI, Marina (Org.) *História da psicologia no Brasil do século XX*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária – EPU, 2004, pp. 155-174.

______; VILANOVA, Laisa K. Édouard Claparède e a psicologia da educação no Brasil. XXI Encontro Anual Helena Antipoff e II Encontro Interinstitucional de Pesquisadores em História da Psicologia, Belo Horizonte, 2003. *Boletim do CDPHA*, v. 17**.** Belo Horizonte: Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, 2004, pp. 139-143.

______. Os documentos na história da ciência. *In:* JACÓ-VILELA, Ana Maria; CEREZZO, Antonio Carlos; RODRIGUES, Heliana B. C. (Orgs.) *Clio-Psyché:* paradigmas, historiografia, psicologia, subjetividade. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2003, pp. 97-106.

______. Helena Antipoff: razão e sensibilidade em psicologia e educação. *Estudos Avançados*, São Paulo, SP, v. 17, n. 49, pp. 209-234, 2003.

______. História da psicologia e história da educação: conexões. *In:* VEIGA, Cynthia G. e FONSECA, Thaís N. L. (Orgs.) *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, pp. 129-158.

______. Psicologia e direitos humanos: as relações entre ciência e ética na perspectiva do Instituto Rousseau, em Genebra. *In:* GUERRA, Andréa M. C.; KIND, Luciana; AFONSO, Lúcia; PRADO, Marco Aurélio (Orgs.) *Psicologia social e direitos humanos*. Belo Horizonte: Edições do Campo Social/Abrapso/Pós-graduação em psicologia da UFMG, 2003, pp. 77-92.

______; DINIZ, Geraldo I. e NEPOMUCENO, Denise. Guia dos Arquivos UFMG de história da psicologia no Brasil. *Boletim do CDPHA*, v. 16. Belo Horizonte: Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, 2003, pp. 33-40.

______; LOURENÇO, Érika; ANTONINI, Isabel G. Helena Antipoff e a psicologia no Brasil. *In:* CAMPOS, Regina H. F. (Org.) *Helena Antipoff:* textos escolhidos. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 2002, pp. 11-36.

______. Helena Antipoff. *In:* FÁVERO, Maria de Lourdes A.; BRITTO, Jader M. (Orgs.) *Dicionário de educadores no Brasil:* da Colônia aos dias atuais, 2ª. edição. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002, pp. 451-457.

______. (Org.) *Helena Antipoff:* textos escolhidos. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo; Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

______; DINIZ, Geraldo I. Arquivos UFMG de história da psicologia no Brasil. *Boletim do CDPHA*, v. 15. Belo Horizonte: Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, 2001, pp. 87-97.

______; LOURENÇO, Érika. Verbete: Helena Wladirmina Antipoff (1892-1974). *In:* CAMPOS, Regina H. F. (Org.) *Dicionário biográfico da psicologia no Brasil:* pioneiros. Rio de Janeiro: Imago Editora; Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2001, pp. 53-58.

______. Educação inclusiva e direitos da criança. *Boletim do CDPHA*, v. 15. Belo Horizonte: Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, 2001, pp. 41-46.

______. Helena Antipoff: *a synthesis of Swiss and Soviet Psychology in the context of Brazilian education. History of Psychology*, EUA, v. 4, n. 2, pp. 133-158, 2001.

______. Inauguração da sala Helena Antipoff. *Boletim do CDPHA*, v. 15. Belo Horizonte: Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, 2001, pp. 77-82.

______. Memorial Helena Antipoff. *Boletim do CDPHA*, v. 15. Belo Horizonte: Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, 2001, pp. 83-86.

______. O olhar do estrangeiro: Helena Antipoff e a psicologia no Brasil. *In:* HOFFMANN, Annette; BUENO, José Lino; MASSIMI, Marina (Orgs.) *Percorrer distâncias:* um desafio para a razão humana. São Paulo: Editora Companhia Ilimitada, 2001, pp. 123-143.

______. A psicologia em Genebra e os movimentos de defesa dos direitos das crianças (1920-1940). *In:* GUEDES, M.C.; CAMPOS, R. (Orgs). *Estudos em história da psicologia*. São Paulo: Editora da PUC-SP – EDUC, 1999, pp. 67-96.

______; LOURENÇO, Érika & ANTONINI, Isabel G. Imagens do psicólogo no Brasil dos anos 40 na correspondência entre Helena Antipoff e Mira y López. *In:* GUEDES, M.C. (Org.) *História e historiografia da psicologia:* revisões e novas pesquisas. São Paulo: Editora da PUC-SP – EDUC, 1998, pp. 129-137.

______. Os arquivos Helena Antipoff e a história da psicologia e da educação no Brasil. *Boletim do CDPHA*, v. 13. Belo Horizonte: Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, 1997, pp. 34-40.

______. Projeto Memorial Helena Antipoff. *Boletim do CDPHA*, v. 13. Belo Horizonte: Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, 1997, pp. 28-31.

______. Os Arquivos Helena Antipoff e a história da psicologia no Brasil. *Cadernos da Sociedade Brasileira de Psicologia*. Ribeirão Preto, SP, v. 1, pp. 3-12, 1997.

______. Impacto de transformações socioculturais no imaginário infantil (1929-1993). *Psicologia e sociedade*. São Paulo, v. 8, n. 2, pp. 45-62, 1996.

______. Em busca de um modelo teórico para o estudo da história da psicologia no contexto sociocultural. *In:* CAMPOS, Regina H. F. (Org.) *História da psicologia:* pesquisa, formação, ensino. São Paulo: EDUC/ANPEPP, 1996, pp. 125-145.

______; BROZEK, J. Fontes em historiografia da psicologia. *In:* CAMPOS, Regina H. F. (Org.) *História da psicologia:* pesquisa, formação, ensino. São Paulo: EDUC/ANPEPP, 1996, pp. 57-63.

______. Os primeiros passos da educação popular no Brasil: perfil de Helena Antipoff. *Presença pedagógica*. Belo Horizonte, v. 1, n. 3, pp. 56-69, 1995.

______. Notas para uma história das ideias psicológicas em Minas Gerais. *In:* Drawin, Carlos R. *et al. Psicologia:* possíveis olhares, outros fazeres. Belo Horizonte: Conselho Regional de Psicologia, 1992, pp. 11-64.

______. Helena Antipoff – da orientação sociocultural em psicologia a uma concepção democrática de educação. *Psicologia: ciência e profissão*, Brasília, DF, v. 12, n. 1, 1992.

______. Psicologia da educação. *Psicologia e sociedade*, Belo Horizonte, v. 3, n. 6, pp. 47-59, 1988.

______. *Psicologia e ideologia:* um estudo da formação da psicologia educacional em Minas Gerais. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1980. Dissertação (mestrado em educação).

CASASANTA PEIXOTO, Ana M. *A reforma educacional Francisco Campos.* Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1981. Dissertação (mestrado).

______. *Educação e estado novo em Minas Gerais*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1989. Tese (doutorado).

CASSEMIRO, Maria de Fátima Pio. *Representações de instituições especializadas sobre a profissionalização de pessoas portadoras de deficiência*. Belo Horizonte: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG, 1996 Dissertação (mestrado em psicologia).

CLAPARÈDE, Édouard. *A educação funcional.* São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958, 5ª. ed.

______. *Génèse de l'hypothèse. Archives de Psychologie* 24, 1933, pp.1-155.

______. *L'Éducation Fonctionnelle.* Neuchâtel: Délachaux et Niestlé, 1931.

______. *Psicologia da criança e pedagogia experimental.* Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1934 (tradução da 11ª. ed. por Turiano Pereira e Aires da Mata Machado Filho).

______. *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale.* Genebra: Librarie Kundig, 1926.

EXPOSIÇÃO de trabalhos da Escola de Aperfeiçoamento, *Minas Gerais*, Belo Horizonte, pp. 9-10, 11 dez.; pp. 9-10, 12 dez., p. 15, 14 dez. 1929.

FAZZI, Ernani. *O Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte (1929-1946).* Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2005. Dissertação (mestrado).

FREITAS, Zoé N. C. O papel das artes plásticas na educação. *Boletim do CDPHA* (Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff), Belo Horizonte, n. 4, 1984, pp. 17-22.

GOULART, Íris Barbosa. *Psicologia da educação em Minas Gerais:* histórias do vivido. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1985. Tese (doutorado em psicologia).

GUIMARÃES, Maria Cristina Fellet. *Interesses infantis por atividades em casa e na escola:* uma contribuição ao trabalho de Antipoff. Belo Horizonte: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG, 1996. Dissertação (mestrado em psicologia).

HAMELINE, Daniel. *Aux origines de la Maison des Petits*. *In:* PERREGAUX, C.; RIEBEN, F.; MAGNIN, C. (Eds.) *Une école où les enfants veulent ce qu'ils font" – La Maison des Petits hier et aujourd'hui.* Lausanne: LEP – Loisirs et Pédagogie, 1996, pp. 17-62.

______; JORNOD, Arielle; BELKAÏD, Malika. *L'école active – textes fondateurs*. Paris: Presses Universitaires de France, 1995.

LEITE, Wilson Soares. *História e memória da psicologia em Minas Gerais*: de 1926 a 1962. Belo Horizonte: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG, 2005. Dissertação (mestrado em psicologia).

LOURENÇO, Érika. *A psicologia da educação na obra de Helena Antipoff:* uma contribuição para a historiografia da psicologia. Belo Horizonte: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG, 2001. Dissertação (mestrado em psicologia).

LOURENÇO FILHO, Manuel B. A psicologia no Brasil (1955). *In:* ANTUNES, Mitsuko A. M. (Org.) *História da psicologia no Brasil:* primeiros ensaios. Rio de Janeiro: Eduerj; Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2004, pp. 71-108.

______. *Introdução ao estudo da escola nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea*. Rio de Janeiro: Eduerj; Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2002, 14ª. ed. (Coleção Clássicos da Psicologia Brasileira).

LURIA, Alexander R. *Cognitive development: its social and cultural foundations*. Translated by M. Lopez-Morillas and L. Solotaroff, edited by Michael Cole. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1976.

MINAS GERAIS. *Decreto nº 9.653, de 30 de agosto de 1930*. (Aprova o Regulamento da Escola de Aperfeiçoamento).

NASSIF, Lilian; NUNES, Maria Therezinha; Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (Orgs.) *Formação de professores:* diálogos com a experiência antipoffiana. Belo Horizonte: Editora Pucminas, 2008 (Coleção Encontros Anuais Helena Antipoff).

OLINTO, Plínio. A psicologia experimental no Brasil (1944). *In:* ANTUNES, Mitsuko A. M. (Org.) *História da psicologia no Brasil:* primeiros ensaios. Rio de Janeiro: EDUERJ; Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2004, pp. 25-32.

PEREIRA, Olívia. A influência da filosofia de Helena Antipoff na educação especial no Brasil: aspectos legais. *Boletim do CDPHA* (Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff), Belo Horizonte, n. 3, 1983, pp. 51-54.

PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores; Brasília: INL, 1975.

______; INHELDER, Bärbel. *La psychologie de l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France, 1998, 18a. ed. (1a. ed. 1966)

PRATES, Maria Helena O. *A introdução oficial do movimento de Escola Nova no ensino público de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1989. Dissertação (mestrado).

SILVA, Lea Valverde. *Bibliografia preliminar de Helena Antipoff*. Separata do *Boletim do*

Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, vol. 2, n. 2, 1982, pp. 91-133.

SOCIEDADE PESTALOZZI. Ata da Assembleia Geral de Março de 1934. *Boletim* 16, Belo Horizonte, Secretaria de Educação e Saúde Pública.

SOUZA, Maria Cleonice Mendes. *A contemporaneidade de Helena Antipoff na fala dos meninos e meninas do sertão*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2002. Dissertação (mestrado em educação).

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. *Vygotski: uma síntese*. São Paulo: Ed. Loyola, 1996.

VIEIRA, Rita de Cássia. *O psicólogo e o seu fazer na educação:* contando uma outra história. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2008. Tese (doutorado em educação).

VYGOTSKI, Lev S. *Obras escogidas*, v. I. (*Problemas teóricos y metodológicos de la Psicología*). Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C./Visor Distribuciones S.A., 1991.

______. *Obras escogidas*, vol. III(*Problemas del desarollo de la psique*). Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. / Visor Distribuciones S.A., 1995.

ZUSNE, L. *Names in the history of psychology*. New York: John Wiley and Sons, 1975.